

**Proyecto Docente e Investigador
Psicología del Desarrollo
(Educación Primaria)**

Alejandro Iborra Cuéllar

2010

PROYECTO DOCENTE E INVESTIGADOR

Presentado por **Alejandro Iborra Cuéllar**

Para el concurso de la plaza del **Cuerpo de Profesores Titulares de Universidad**

Área de Conocimiento: **Psicología Evolutiva y de la Educación**

Perfil Docente: **Psicología del Desarrollo.**

Perfil Investigador: **Transiciones evolutivas e intervención en el desarrollo de la identidad personal.**

Con Código: Z046/DPE202

Departamento: **Psicopedagogía y Educación Física. Universidad de Alcalá**

Convocada por resolución de 7 de Octubre de 2010 de la Universidad de Alcalá (BOE Jueves, 4 de Noviembre de 2010)

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
PRIMERA PARTE	14
CAPÍTULO 1. LA UNIVERSIDAD EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: LA UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI.....	14
1. EL PROCESO DE ADAPTACIÓN AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: ¿UNA REALIDAD LOGRADA?.....	15
1 LA UNIVERSIDAD PENSADA POR EUROPA.	15
2. MÁS ALLÁ DE BOLONIA: LA NUEVA CULTURA DEL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO	18
3. LA UNIVERSIDAD EN EL CONTEXTO DE LA CULTURA DIGITAL	27
4. EL MODELO DE ENSEÑANZA POR COMPETENCIAS.....	35
CAPÍTULO 2. POSICIONAMIENTO PERSONAL ANTE LA PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO	49
1. PANORAMA GENERAL DE LA PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO EN LA ACTUALIDAD	49
1.1. PRINCIPALES TEORÍAS EN PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO.....	49
2. LA RELACIÓN ENTRE DESARROLLO Y CAMBIO.	55
2.1. CUESTIONES CRÍTICAS SOBRE LA PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO.	55
2.2 EL CAMBIO TRANSFORMACIONAL.	58
2.3 EL CAMBIO VARIACIONAL	60
2.4 LA FUNCIÓN EXPRESIVA-CONSTITUTIVA E INSTRUMENTAL-COMUNICATIVA DEL CAMBIO.....	61
3 ¿TIENEN CABIDA LOS ESTADIOS EN LA PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO?	63
3.1 EL ESTRUCTURALISMO DINÁMICO DE K. FISHER.	63
3.2 UN EJEMPLO DE CAMBIO ESTRUCTURAL A PARTIR DE LA VARIACIÓN CUANTITATIVA.	67
4 CONCEPTOS TRANSICIONALES DESDE UNA PERSPECTIVA TEMPORAL MÁS AMPLIA: LA TEORÍA DEL CURSO VITAL	69
4.1 LAS TRAYECTORIAS EVOLUTIVAS.....	70
4.2 TRANSICIONES EVOLUTIVAS Y MOMENTOS DECISIVOS.	72
4.3 EL PRINCIPIO DE PROPOSITIVIDAD HUMANA EMERGENTE EN LAS TRANSICIONES.....	75
5 DOS MODELOS TEÓRICOS INTEGRADORES.....	78
5.1 INTRODUCCIÓN.....	78
5.2 EL MODELO ESTRUCTURAL DINÁMICO DE FISHER.	79
5.2 EL MODELO CONSTRUCTIVISTA-EVOLUTIVO DE KEGAN.....	85
5.3 CONCLUSIONES.....	96
SEGUNDA PARTE.....	99
CAPÍTULO 3. LA ASIGNATURA PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. CONTEXTUALIZACIÓN NACIONAL	100
1. CONTEXTO NACIONAL DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. COMPETENCIAS SEGÚN LOS REALES DECRETOS Y ÓRDENES MINISTERIALES.....	100
2. COMPETENCIAS SEGÚN EL LIBRO BLANCO DEL TÍTULO DE GRADO EN MAGISTERIO.	104
3. OPERATIVIZACIÓN DEL MÓDULO “APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD” EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO ESPAÑOL Y SU RELACIÓN CON LA ASIGNATURA DE “PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO”	111
4. CONCLUSIÓN	119
CAPÍTULO 4. PLANIFICACIÓN DOCENTE DE LA ASIGNATURA PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ.....	122
1. INTRODUCCIÓN INICIAL.....	122
2. CONTEXTO INSTITUCIONAL: LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ Y LA ESCUELA DE MAGISTERIO	123
3. CONTEXTO CURRICULAR: EL GRADO DE MAGISTERIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA	125

4. PROPÓSITO DE LA PLANIFICACIÓN DOCENTE	129
5. PRINCIPIOS DE LA PLANIFICACIÓN DOCENTE	131
6. LA ORGANIZACIÓN DEL PLAN DOCENTE DE LA ASIGNATURA	132
6.1. DESCRIPCIÓN E IDENTIFICACIÓN DE LA ASIGNATURA.....	133
6.2. PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	133
6.3. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS.....	135
6.3.1. ELABORACIÓN DE LA COMPETENCIA DE ANALIZAR Y COMPRENDER CASOS DESDE UNA PERSPECTIVA EVOLUTIVA.....	139
6.3.2. ELABORACIÓN DE LA COMPETENCIA DE REFLEXIONAR SOBRE EL PROPIO DESARROLLO A PARTIR DE MODELOS TEÓRICOS EMPLEADOS	145
6.4. CONTENIDOS.....	151
6.5. METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.....	154
6.5.1. BASE EPISTEMOLÓGICA DE LA ASIGNATURA.....	155
6.5.2. LA METODOLOGÍA DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO	156
6.5.3. LA METODOLOGÍA DEL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL CENTRADO EN EL PROCESO	159
6.5.4. EL RECURSO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS	162
6.5.5. PROPUESTA CONCRETA DE ACTIVIDADES	164
6.6. LA EVALUACIÓN.....	175
6.7. BIBLIOGRAFÍA.....	186
TERCERA PARTE	195
CAPÍTULO 5. ESTUDIO DE LA INCIDENCIA DE LOS SUCESOS VITALES ESTRESANTES, ATRIBUCIONES CAUSALES Y ESTEREOTIPOS EN LOS PROCESOS DE EXCLUSIÓN-INCLUSIÓN SOCIAL DE LAS PERSONAS SIN HOGAR	197
1. RESUMEN.....	197
2. INTRODUCCIÓN.....	199
2.1. FINALIDAD DEL PROYECTO.....	199
2.2. ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL DE LOS CONOCIMIENTOS CIENTÍFICO-TÉCNICOS.....	201
3. OBJETIVOS DEL PROYECTO.....	205
3.1. HIPÓTESIS DE PARTIDA.....	205
3.2. OBJETIVOS.....	206
4. METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO.....	208
4.1. METODOLOGÍA.....	208
4.1.1. Participantes.....	208
4.1.2. Estrategia de investigación cuantitativa.....	210
4.1.3. Estrategia de investigación cualitativa.....	212
5. PLAN DE TRABAJO.....	214
6. BENEFICIOS DEL PROYECTO, DIFUSIÓN Y EXPLOTACIÓN, EN SU CASO, DE LOS RESULTADOS.....	220
REFERENCIAS	223

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. ENFOQUES TECNOLÓGICOS Y SOCIAL-COMUNICATIVO DE LA RED (A PARTIR DE LARA, 2008)	30
TABLA 2. MODELO DE CAMPO (McWHIRTER, 2009).....	47
TABLA 3. PASOS A SEGUIR PARA LLEVAR A CABO EL MÉTODO COOPERATIVO DE GRUPOS DE INVESTIGACIÓN (SHARAN Y SHARAN, 1992).	47
TABLA 4. RELACIÓN ENTRE DESARROLLO INDIVIDUAL Y SUCESOS DEL CONTEXTO HISTÓRICO SEGÚN STEWART Y HEALY (1989, p.32), A PARTIR DE ZACARÉS, 1999. .	74
TABLA 5. PERSPECTIVAS NO DESARROLLISTAS Y DESARROLLISTAS DE LAS VISIONES CURRICULARES FUNDAMENTALISTA Y HUMANISTA (A PARTIR DE KEGAN, 1994, p. 67).	96
TABLA 6. RELACIÓN DE ASIGNATURAS BÁSICAS POR DEPARTAMENTOS.	127
TABLA 7. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DESARROLLADAS EN LA ASIGNATURA A PARTIR DE LAS COMPETENCIAS DEL LIBRO BLANCO DE LA ORDEN	138
TABLA 8. EJEMPLOS DE PENSAMIENTO DEDUCTIVO, INDUCTIVO Y ABDUCTIVO.....	144
TABLA 9. SÍNTESIS DE LA ORGANIZACIÓN POR NIVELES DE LAS COMPETENCIAS GENERALES DE LA ASIGNATURA.....	150
TABLA 10. REPRESENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA Y LA ESTIMACIÓN DEL VOLUMEN DE TRABAJO DEL ALUMNO, RECOGIDO A PARTIR DE UNA GUÍA DOCENTE.....	154

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. ELEMENTOS PRINCIPALES DE LA EUROPA DEL CONOCIMIENTO (A PARTIR DE MARGALEF, 2008A, P. 24)	18
FIGURA 2. REPRESENTACIÓN DE LA HISTORIA DE INTERNET (A PARTIR DE JOSI SIERRA, 2010)	29
FIGURA 3. EL CONTINUO DE PARTICIPACIÓN OBSERVADOR-COLABORADOR(GROVER Y STEWART, 2010).	33
FIGURA 4. MODELOS TEÓRICOS ACTUALES EN LA PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO EN FUNCIÓN DE SU EPISTEMOLOGÍA Y SU ÉNFASIS INDIVIDUAL O CONTEXTUAL.....	51
FIGURA 5. TIPOS DE CAMBIO Y FUNCIONES DE LA CONDUCTA (OVERTO, 2006)	63
FIGURA 6. CAMBIOS EN LA FRECUENCIA DE PROPOSICIONES SEGÚN SU COMPLEJIDAD SINTÁCTICA (POR EL NÚMERO DE PREPOSICIONES USADO).	67
FIGURA 7. DESARROLLO DE 4 TIPOS DE “HABILIDADES/ESTRUCTURAS DINÁMICAS”: ACCIONES, REPRESENTACIONES, ABSTRACCIONES Y PRINCIPIOS (FISHER, 2006, P.323)	80
FIGURA 8. CICLO DE NIVELES DE DESARROLLO EN CADA UNA DE LAS 4 HABILIDADES (FISHER, 2006, P.324).....	81
FIGURA 9. DESARROLLO DE NIVELES ÓPTIMOS Y FUNCIONALES DE UNA HABILIDAD A LO LARGO DEL CICLO VITAL (MASCOLO Y FISHER, 2010, P. 127).....	82
FIGURA 10. DESARROLLO DE UNA RED SESGADA HACIA INTERACCIONES AGRADABLES.(FISHER, 2006, P.328).....	84
FIGURA 11. EVOLUCIÓN DEL INTERÉS DE UN ALUMNO A LO LARGO DE UNA CLASE EXPOSITIVA DE HORA Y MEDIA DE DURACIÓN	167
FIGURA 12. PATRONES DE LAS TRAYECTORIAS DE LA EVOLUCIÓN DEL INTERÉS DE 16 ALUMNOS A LO LARGO DE UNA CLASE EXPOSITIVA DE HORA Y MEDIA DE DURACIÓN, SOBRE NOCIONES BÁSICAS DEL DESARROLLO.	168

INTRODUCCIÓN

La elaboración de un proyecto docente es un requisito legal para concursar a la plaza Z046/DPE202 de Titular de Universidad, adscrita al área de conocimiento de Psicología Evolutiva y de la Educación, de la Universidad de Alcalá (BOE Jueves, 4 de Noviembre de 2010). Pero más allá de ser un requisito legal, la realización de un trabajo de estas características ofrece una extraordinaria oportunidad para aclarar ideas, reflexionar y plantearse interrogantes en torno a la temática escogida y su enseñanza.

Más allá de eso, también supone la oportunidad de reflexionar sobre mi propia carrera profesional, una vez que estoy afrontando, el que probablemente sea un momento decisivo en mi trayectoria académica: pasar de ser profesor ayudante doctor (contratado) a ser profesor titular de universidad.

Los últimos diez años he estado estudiando, entre otros temas, los procesos de cambio que tienen lugar durante ciertas transiciones del desarrollo, sobre todo aquellas que conllevaban un claro cambio en, al menos, el estatus social del individuo. Por ejemplo he estudiado los cambios producidos en hombres que decidían casarse, estudiantes que afrontaban el reto de convertirse en profesionales, cambios de estudiantes a lo largo de un curso o una asignatura y por último, también, cambios en personas que habían decidido superar una oposición. Es por ello que estoy especialmente sensible ante mi experiencia actual, al tratarse justamente de esa situación, más o menos ritualizada, que posibilita el tránsito de un estado X a un estado Y. Pero como sabe todo investigador, sobre todo los investigadores que emplean una metodología cualitativa, por medio por ejemplo de auto-etnografías, también conocidas como 'narrativas del self', una cosa es estudiar algo desde fuera y otra muy distinta, vivirlo por uno mismo.

Es por este motivo que he querido aprovechar esta oportunidad para reflexionar acerca de la Psicología del Desarrollo, sobre todo tratando de

profundizar en uno de sus temas fundamentales: en qué consiste el desarrollo y cómo se relaciona con los procesos de cambio. Conocer en detalle esta problemática, que generalmente se suele liquidar bien rápido en las primeras clases introductorias de la materia de Psicología del Desarrollo, me ha parecido una buena manera de contextualizarla teóricamente. Sobre todo porque considero que un objetivo fundamental de una asignatura como Psicología del Desarrollo, impartida en el Grado de Educación Primaria, implica al menos, sensibilizar a los futuros maestros a seguir y facilitar el desarrollo de sus alumnos. Por ello he considerado importante tratar de definir qué se entiende actualmente por desarrollo, detallando algunos de los principales modelos actuales.

Evidentemente, describir qué es el desarrollo supone igualmente una tarea de posicionamiento personal ante la disciplina. Como parte de la reflexión suscitada en la tarea de llevar a cabo este proyecto docente, he tenido que tomar conciencia de cuál es la perspectiva teórica que adopto actualmente, algo que resulta evidente teniendo en cuenta a los autores que he seleccionado como principales referencias.

Dicho posicionamiento teórico me lleva a entender la Psicología del Desarrollo desde una perspectiva amplia, en el marco de la Psicología del Curso Vital, con su estudio de los sucesos vitales, trayectorias, transiciones evolutivas y momentos decisivos, vividos por una persona en plena interacción/integración con su contexto sociohistórico. Además, en consonancia con la Teoría de la Actividad, mi perspectiva supone entender a dicha persona como un sujeto activo e intencional, a la hora de dar sentido a sus experiencias, lo que incluye la necesidad de atender a la complejidad de dicha experiencia con sus emociones, pensamientos, deseos, objetivos, anhelos, expectativas y sensaciones íntimamente corporeizadas. Más allá de considerarlo como una persona separada de su contexto social y cultural, entiendo que la Teoría de la Actividad, enfatiza que dicha actividad cobra sentido gracias a que tiene lugar en un contexto específico,

que resulta fundamental conocer. La persona no está en un contexto, sino que, es parte de dicho contexto social, histórico y cultural. Esto último, no excluye la posibilidad de profundizar en su actividad concreta, variable y compleja, de construir un sentido a su experiencia, pudiendo analizar de qué manera va cambiando la manera cualitativa de construir un sentido, como se ha venido estudiando los últimos años desde modelos teóricos estructurales dinámicos o constructivistas evolutivos. Todo este planteamiento es desarrollado en el **capítulo dos**.

Y dado que el contexto determina quiénes somos, bien sea que adoptemos el punto de vista de un sistema individual como una persona, o de una familia, una institución o una sociedad, he considerado fundamental iniciar el proyecto, en su **capítulo uno**, reflexionando acerca de cuál es el contexto actual que está determinando nuestra actividad profesional y personal. Dicho contexto lo he organizado en cuatro grandes temas: el contexto del proceso de adaptación y materialización del Espacio Europeo de Educación Superior, el contexto de la nueva sociedad del conocimiento posibilitado en gran parte por la nueva cultura digital, y finalmente, la educación por competencias, que se ha propuesto, en parte, como una respuesta al desafío de formar a los futuros estudiantes, para un mundo en constante proceso de cambio.

Estos cuatro contextos, la sociedad del conocimiento, la sociedad digital, la universidad en el marco de los acuerdos de integración europea y la educación orientada al desarrollo de las competencias, determinan actualmente nuestro desempeño e incluso nuestra identidad profesional como profesores universitarios, y es por ello que he querido empezar reflexionando acerca de sus principales implicaciones: una enseñanza centrada en el alumno, basada en el desarrollo de competencias complejas que le capaciten para aprender por sí mismo, interactuar con otras personas de manera efectiva, discriminar con criterio la validez de la información a la que puede acceder, producir él mismo información por medio de

diferentes medios y formatos, definir su identidad y reputación digital, saber innovar, saber colaborar y compartir en la tarea de construir conocimiento con otras personas con el propósito de solucionar problemas propios de su disciplina.

Teniendo en cuenta las implicaciones y demandas derivadas de este complejo contexto cultural en el que nos encontramos, y asumiendo las premisas de mi concepción del desarrollo, planteo en el **capítulo cuatro**, una planificación concreta de la asignatura de Psicología del Desarrollo, pensada para ser impartida en la Titulación del Grado de Magisterio en Educación Primaria, que cubre las edades comprendidas entre los seis y los 12 años.

Dicha planificación docente, se ha beneficiado también de la experiencia que he podido constatar a través de las guías docentes de la misma asignatura, tal y como se imparte en diez universidades españolas. Tras presentar en el **capítulo tres**, cuál es el contexto de esta asignatura, desde los condicionantes expresados en los principales textos legales de los que depende (leyes orgánicas, reales decretos, órdenes ministeriales, planes de titulación, guías docentes) he tratado de describir, a partir de dichas guías docentes, qué decisiones se han adoptado en general acerca de qué competencias impartir, cómo trabajarlas (la metodología), cómo evaluarlas (la evaluación) así sobre qué contenidos.

El **capítulo cuatro** es el capítulo central de esta guía, donde expongo cuál es mi propuesta personal, de cara a impartir esta asignatura, teniendo en cuenta todos los contextos anteriores. Sobre todo he tratado de reflexionar y concretar con bastante detalle qué competencias quiero trabajar, proponiendo una manera de organizarlas respetando su complejidad. A partir de ahí defino, desde una epistemología constructivista, cómo trabajarlas, sugiriendo la integración de dos metodologías: la creación de entornos de aprendizaje colaborativos y el aprendizaje experiencial centrado en procesos. Entendiendo los contenidos y la evaluación como parte de dicha metodología, propongo qué cinco módulos de contenidos considero interesante trabajar, planteando algunos ejemplos de

actividades posibles, así como una propuesta de evaluación continua y formativa, ideada con el propósito de fomentar la adquisición de las competencias, así como para generar progresivamente un funcionamiento autónomo de los estudiantes. Por último propongo una sugerencia de fuentes bibliográficas y recursos audiovisuales.

La Tercera Parte del Proyecto Docente e Investigador se dedica específicamente al proyecto investigador. En ella, en el **capítulo 5**, se presenta un proyecto en el que estoy participando actualmente, cuyo título es “Estudio de la incidencia de los sucesos vitales estresantes, atribuciones causales y estereotipos en los procesos de exclusión-inclusión social de las personas sin hogar”. Dicha investigación es un ejemplo de aplicación de algunas nociones teóricas presentadas en el capítulo dos, con una población que se encuentra en una situación de fuerte precariedad social y alta exclusión social. Su presentación la realizo conforme a la propuesta del Ministerio de Ciencia e Innovación para la presentación de los proyectos de investigación en el marco del Plan Nacional I+D+I.

Para concluir, quiero señalar que el presente Proyecto Docente e Investigador es la culminación de un trabajo desarrollado durante los últimos doce años, trabajo que difícilmente se puede expresar en un documento, independientemente de las páginas que tenga. En ese sentido, me gustaría rescatar la idea, contenida en concepto proyecto, de una tarea que se hace con cierta perspectiva de futuro, abierto al cambio, de tal manera que permita adaptarse a las nuevas situaciones que se vayan presentando. Más que ser un producto acabado, concibo este proyecto como el comienzo de un producto que seguir construyendo y elaborando.

PRIMERA PARTE

FUNDAMENTACIÓN DEL PROYECTO DOCENTE E INVESTIGADOR.

Perfil:

**“Psicología del Desarrollo ” y
“Transiciones evolutivas e intervención en el
desarrollo de la identidad personal ”**

Asignatura:

“Psicología del Desarrollo”

**CAPÍTULO 1. LA UNIVERSIDAD EN EL MARCO DEL ESPACIO
EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: LA UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI**

1. EL PROCESO DE ADAPTACIÓN AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: ¿UNA REALIDAD LOGRADA?

Nos encontramos en 2010, el año establecido en las Declaraciones de la Sorbona (1998), Bolonia (1999) y Praga (2001) para iniciar de manera coordinada el Espacio Europeo de Educación Superior. Según esto, ya nos encontramos o deberíamos encontrar en el Espacio Europeo de Educación Superior. Es por esto por lo que considero importante comenzar este proyecto docente, destacando las principales implicaciones educativas, desarrolladas en esta última década, en diferentes declaraciones de ministros de educación europeos reunidos en diversas conferencias, concretados en distintos reales decretos y supervisados por diversos informes europeos.

Todo lo que se pueda planificar y reflexionar en un proyecto docente como éste, en principio, debería tener en cuenta lo que supone estar ya inmersos en el Espacio Europeo de Educación Superior, sobre todo aquellas reflexiones vinculadas a comprender mejor cuál es el sentido de una institución como la Universidad, en los tiempos en los que nos encontramos.

Por lo tanto en este primer apartado, no pretendo repetir información que ya ha estado más que disponible los últimos años, y que ha mediatizado enormemente la estructuración de los nuevos títulos de Grado y Posgrado. Lo que pretendo principalmente, es rescatar algunos principios que considero fundamental explicitar para, a partir de ellos, desarrollar una guía docente coherente. Más allá de los cambios estructurales más visibles (como modificar la duración de las asignaturas y las titulaciones, conceptualizar los créditos como trabajo del alumno y no como asistencia presencial a una clase, etc...) creo que es importante reflexionar y dejar claro cuáles son los principios fundamentales de este proceso de transformación en el que nos hemos visto envueltos estos últimos años, cuyo propósito ha sido adaptar la institución universitaria no sólo a un espacio de educación coordinado entre varios países afines geográfica y culturalmente, sino a una nueva y compleja realidad cultural.

1 LA UNIVERSIDAD PENSADA POR EUROPA.

Sumándose a los principios planteados en la Declaración de la Sorbona (1988), en la conocida Declaración de Bolonia se establecieron los cuatro ejes principales de la reforma que

se ha llevado a cabo en los últimos años, destacando (1) el propósito de homologación y comparación de títulos, (2) estructurar los estudios en tres ciclos para facilitar el futuro acceso al mercado de trabajo y la investigación especializada, (3) la aplicación del sistema de créditos ECTS para promover la mayor movilidad entre los estudiantes y por último (4) eliminar los obstáculos que dificulten la libre circulación de estudiantes, profesores y personal de servicios, por ejemplo coordinando programas integrados de estudios, formación e investigación. En la Declaración de Praga (2001) se añadió a lo anterior (5) facilitar las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida, (6) ampliar y fomentar la participación de los estudiantes e instituciones en el EEES, (7) mejorar el grado de atracción, la calidad y la diversidad de la oferta educativa y (8) establecer un proceso de seguimiento continuado de los objetivos propuestos. De entre estos ocho puntos, me interesa especialmente resaltar el tres, el cinco y el siete, por sus implicaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Sin duda, uno de los cambios introducidos que más ha contribuido a replantearnos nuestra manera de entender la docencia ha sido el concepto de crédito ECTS, un sistema centrado en el estudiante basado en la estimación de la carga de trabajo requerida para lograr los resultados de aprendizaje y las competencias programadas por un estudio determinado. La carga de trabajo de un estudiante durante un curso académico supondría 60 créditos ECTS, que equivaldría a 1500-1800 horas de estudio o trabajo desarrollado durante el curso, o 25-30 horas semanales, incluyendo todo tipo de actividades tales como asistir a clase, seminarios, estudio personal individual, proyectos y trabajos grupales, preparar evaluaciones y exámenes, etc...

Considerar el crédito como el trabajo llevado a cabo por el alumno en una asignatura o un estudio determinado, con el propósito de conseguir un título, ha modificado notablemente nuestra manera de entender la enseñanza, enfatizando el papel activo del alumno y no sólo la duración en horas de las clases presenciales de una asignatura. La atención se ha enfocado ahora en la actividad del alumno y no tanto en la actividad del profesor.

El punto cinco introduce un elemento necesario en nuestra sociedad actual, como es entender la formación como una actividad intrínseca en nuestro desarrollo y en nuestro proceso de adaptación al cambiante mercado laboral. Las expectativas actuales son las de desarrollar varias trayectorias profesionales en nuestra vida laboral, frente a las trayectorias más estáticas vividas por anteriores generaciones. Desde ahí, reconocer la formación a lo largo del ciclo vital es reconocer la educación como un elemento intrínseco en nuestra capacidad de adaptación a entornos en cambio constante. El punto siete, resalta una oferta educativa variada y atractiva, adaptada a las necesidades formativas de la sociedad compleja en la que vivimos. Reflexionar

acerca de una oferta educativa variada no sólo se relaciona con ofrecer un curriculum variado, actualizado e interesante, sino que conlleva también reflexionar acerca de cómo enseñar (mediante qué metodologías) dicho contenido, teniendo en cuenta además la importancia de explicitar el trabajo activo y autónomo del alumno, coherente con la aplicación de los créditos ECTS.

Un elemento fundamental del proceso de adaptación al espacio europeo de educación superior que se introdujo formalmente un poco más tarde, es el concepto de competencia, en consonancia con la idea de favorecer el trabajo del alumno implícita en la concepción del crédito ECTS. Hablar de competencias forma parte del lenguaje “oficial” de las nuevas orientaciones educativas europeas (Margalef, 2008, p.11). En España, es en 2006 cuando podemos encontrar una de las primeras apariciones del término (MECD, 2006, p. 6), no obstante su origen está vinculado a los conocidos “Descriptor de Dublín” (2004), adoptados como referencia por los ministros europeos de educación, en la conferencia de Bergen (2005). En dichos descriptors se recomendaba que a la hora de diseñar los futuros estudios, se especificaran qué logros y habilidades servirían para certificar la consecución de y finalización de los distintos ciclos pensados desde el conocido popularmente como plan Bolonia. En los descriptors de Dublín el término competencia se utiliza en su sentido más amplio, sirviendo de base para desarrollar la propuesta curricular de los futuros estudios.

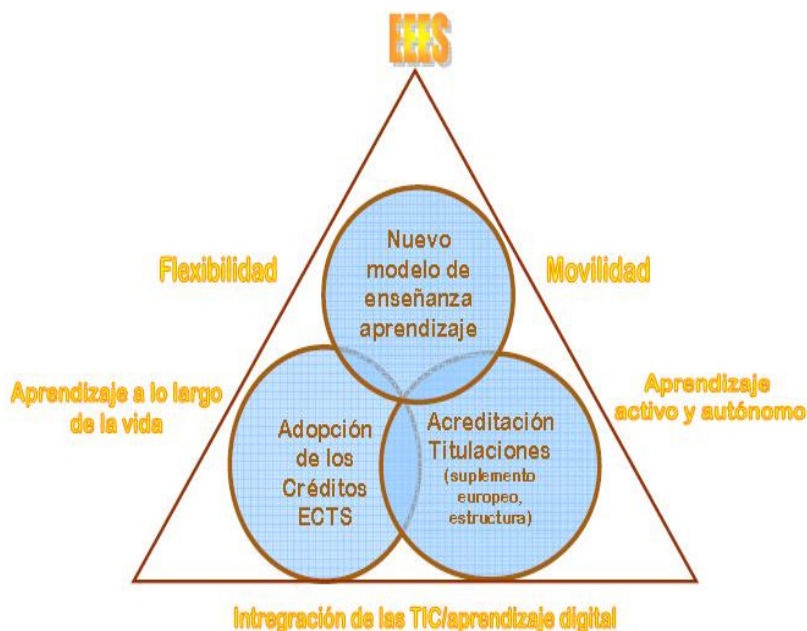
Justamente, el proyecto Tuning empezó en el año 2000 con el propósito de vincular los objetivos iniciados en la declaración de Bolonia con los programas de Educación Superior de primero, segundo y tercer grado. De dicho proyecto provienen las definiciones y operativizaciones de los conceptos “resultados de aprendizaje” y “competencias”. Un resultado de aprendizaje son aquellas especificaciones de lo que se espera que un aprendiz sepa, comprenda o pueda demostrar tras finalizar su aprendizaje, bien se refieran a una unidad o módulo perteneciente a un curso, o a un período más amplio como un ciclo. Los resultados de aprendizaje especifican qué se requiere para obtener un crédito. Las competencias, el concepto principal desarrollado por este proyecto, representan una combinación dinámica de conocimientos, comprensiones, habilidades y destrezas. Promover la adquisición y desarrollo de las competencias es el objeto de los programas educativos, formando parte de diferentes unidades y evaluadas en diferentes períodos. Aunque el concepto de competencia se desarrolla en Europa a partir del año 2000, la idea ya había sido iniciada en los sesenta en la universidad canadiense de British Columbia, e impulsada en Gran Bretaña con el proyecto iniciado en 1997 de la Agencia de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior (Quality Assurance Agency,

QAA), desarrollar estándares de formación que articulan conocimientos y competencias clave que el estudiante debería tener al acabar sus estudios universitarios.

Estas nociones de crédito europeo, movilidad, flexibilidad en cuanto a metodologías y contenidos curriculares, sumado a las nociones de competencia y resultado de aprendizaje, constituyen los ejes vertebradores del proceso de reforma de nuestras universidades, para adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior, en el que supuestamente ya nos encontramos. Pero más allá de posibilitar una serie de recomendaciones educativas para modificar el curriculum y la metodología de nuestros cursos, la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior ha generado una nueva cultura universitaria.

En la figura 1, resumimos algunas de las ideas básicas mencionadas hasta ahora en relación a la llamada Europa del Conocimiento:

Figura 1. Elementos principales de la Europa del conocimiento (a partir de Margalef, 2008a, p. 24)



2. MÁS ALLÁ DE BOLONIA: LA NUEVA CULTURA DEL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO

Son muchos los autores que se han dedicado a analizar las implicaciones de estos

cambios en nuestro sistema universitario (Michavila y Zamorano, 2007; Colás y de Pablos, 2005; Feito, 2002; Imbernón, 2000; Zabalza, 2004). En este punto queremos, siguiendo a Monereo y Pozo (2003), Pozo (2009) y Martín (2009), enfatizar algunos cambios más complejos que subyacen a las propuestas planteadas para integrarnos en ese Espacio Europeo de Educación Superior, y que en definitiva son evidencia de la emergencia de una nueva cultura educativa en el seno de la Sociedad del conocimiento, dando lugar a nuevas concepciones sobre qué se entiende actualmente por conocimiento, la importancia de la formación a lo largo de la vida, las nuevas metodologías docentes que surgen desde el Constructivismo como epistemología dominante, las nuevas funciones sociales de la universidad y cómo se sintetiza esto en una nueva, compleja y a veces contradictoria identidad docente.

Si en algo se caracteriza la llamada sociedad del conocimiento (Drucker, 1969; Castells, 2002) en la que vivimos, es la gran disponibilidad de información a la que tenemos acceso, así como la gran cantidad de información que producimos y que compartimos con otros (Lara, 2009) gracias al desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y más concretamente gracias al papel desempeñado por la llamada Web. 2.0 (O'Reilly, 2005).

Algunas de las consecuencias que estos cambios han generado en nuestra comprensión actual del conocimiento han sido descritas por Monereo y Pozo, (2003) y Pozo, (2009). Para dichos autores algunos rasgos del conocimiento académico son su inabarcabilidad, su caducidad, su fiabilidad limitada, su relatividad en función de la perspectiva que se haya adoptado y su constante transformación. En relación al primer rasgo, la inabarcabilidad, plantea Pozo (2009, p.22) que *“las facilidades de comunicación y distribución del conocimiento en nuestra sociedad global, unidas a la multiplicación de los centros de producción del conocimiento, hacen muy difícil la selección de los conocimientos relevantes incluso en un ámbito de investigación específico. Cada vez es más complicado saber qué es lo que hay que saber en una materia”*. Este hecho, unido a la creciente especialización y fragmentación del conocimiento, relativiza la importancia otorgada al contenido y la información trabajados en una materia determinada, dirigiendo la atención a qué criterios se utilizan a la hora de seleccionar la información que resulta más relevante, en función de los objetivos se estén planteando o en el contexto en el que nos encontremos, o incluso, cómo organizar, elaborar, estructurar, sintetizar, dicho contenido e incluso cómo conectarlo, vincularlo o relacionarlo con otros contenidos, para pasar de ser mera información, a ser conocimiento significativa y relevantemente construido. Esta inabarcabilidad del conocimiento influida por el elevado ritmo de producción científica especializada, genera igualmente la necesidad de revisar y actualizar lo que sabemos. Quedarse

desfasado es cada vez más fácil, lo que convierte a muchos conocimientos en conocimientos caducos, aunque evidentemente haya conocimientos más o menos relevantes, en función de su estabilidad y vigencia. De nuevo se hace más necesario desarrollar criterios para evaluar hasta qué punto una información resulta apropiada y relevante, lo que implica una vez más sustituir una concepción del conocimiento como un producto estable por una concepción más procesual y dinámica, centrada en cuáles son nuestros procesos de conocer. Esto genera plantear una epistemología relativista y constructivista (Pecharromán y Pozo, 2008) en donde el conocimiento no es algo verdadero y cierto de manera absoluta, sino algo mucho más relativo. Lo que lleva consigo tener que gestionar la incertidumbre asociada al reconocimiento de que todo conocimiento depende de muchos factores, entre ellos la persona que lo genera (y sus intereses, limitaciones, potencialidades, sesgos ideológicos), así como el momento y contexto en el que lo genera. La concepción del aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991) cobra más relevancia justamente en cuanto a que supone un intento de conferir sentido al conocimiento, al vincular el contenido o la información con la que se está trabajando, en el contexto específico de uso en el que se ha originado. Como plantea Gee (2004, p.30) *“la gente suele pensar que el significado de una palabra o de cualquier otra clase de símbolo es una cosa general, como la clase de definición que, al menos para una palabra, se encuentra en un diccionario. El significado de las palabras y de los símbolos, sin embargo, es específico de situaciones particulares y de ámbitos semióticos determinados”*.

A partir de esta concepción del conocimiento es fácil comprender la importancia que tiene aprender a lo largo de la vida, entendiendo el proceso de aprender como algo que nunca termina. Como plantea Pozo (2009, p.17) *“al ritmo del cambio tecnológico y científico que vivimos, nadie puede prever qué conocimientos específicos tendrán que saber nuestros estudiantes dentro de diez o quince años para poder afrontar las demandas que el ejercicio de su profesión les reclame”*. Desde aquí se argumenta la necesidad de desarrollar diferentes tipos de competencias que den lugar a un tipo de profesional estratégico, capaz de adquirir, usar, elaborar, evaluar y generar conocimiento (y no sólo aplicar el conocimiento generado y empaquetado por otros, lo que sería un buen ejemplo de un profesional meramente técnico). Desde aquí algunas de las principales competencias señaladas serían las siguientes: aprender a pensar, a cooperar, comunicar, empatizar, ser crítico y capaz de automotivarse (Monereo y Pozo, 2003), e igualmente a aceptar responsabilidades, a tomar decisiones fundamentadas en juicios razonados como consecuencia de procesos de reflexión crítica, que aprendan a convivir así como a compartir y cooperar en sociedades democráticas y solidarias (Margalef, 2008).

Otra implicación que se deriva de todo lo anterior atañe a qué metodologías docentes resultan más apropiadas. Un sistema educativo que sitúa al alumno como un elemento activo central, que además debe desarrollar competencias complejas y no sólo recibir información de manera pasiva, implica necesariamente un replanteamiento profundo de las metodologías de enseñanza. Este aspecto es totalmente coherente, con la epistemología Constructivista (ya sea de corte más individualizado o social) que ha dominado la Ciencia Educativa y Psicológica en las últimas tres décadas. Y el principal rasgo que define un aprendizaje desde una perspectiva constructivista, es que exige que el estudiante sea activo. El estudiante tiene que actuar para aprender, o dicho también de otra manera, el estudiante o los estudiantes aprenderán a partir de su acción, individual y/o coordinada. De esta manera se desmarca de una noción del aprendizaje, en la que la información se recibe pasivamente, sin exigir nada a cambio al estudiante. Ese papel activo estará relacionado, por lo tanto, con procesos de descubrimiento, exploración, indagación y pensamiento intuitivo. El profesor se convierte en un facilitador que se encuentra igualmente comprometido junto a los estudiantes manteniendo una relación de interdependencia (Holt y Willard-Holt, 2000). En síntesis se fomenta un aprendizaje basado en la experimentación, promoviéndose que los estudiantes realicen sus propias inferencias, descubrimientos y conclusiones. La función del profesor no consiste simplemente en observar y evaluar, sino en implicarse junto a los estudiantes a medida que van completando las actividades, planteándoles nuevas preguntas, corrigiendo errores, alentando su razonamiento y promoviendo el afrontamiento de los diferentes conflictos que vayan apareciendo. Si desde una epistemología 'Realista' se prioriza ante todo la recepción, transmisión e internalización de los contenidos y de la información, muchas veces confundida con el conocimiento, desde una epistemología constructivista se privilegia al individuo que activamente elabora y se apropia de los diferentes tipos de información, para ir construyendo y reconstruyendo maneras más elaboradas de conocimiento, situado en un contexto donde dicho conocimiento resulta relevante.

La nueva concepción acerca de qué entendemos por conocimiento, las nuevas metodologías que fomentan un aprendizaje activo, la necesidad de formar a lo largo de toda la vida, la necesidad de formar en competencias, todo esto, inevitablemente, ha replanteado la cultura universitaria actual, generando a su vez un debate acerca de cuáles son las funciones de la institución universitaria en siglo XXI. En la Ley Orgánica de Universidades (2001), las funciones de la universidad que se especificaban en el Artículo 1 eran las siguientes:

1. La Universidad realiza el servicio público de la educación superior mediante la investigación, la docencia y el estudio.
2. Son funciones de la Universidad al servicio de la sociedad:
 - a. La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.
 - b. La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística.
 - c. La difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida, y del desarrollo económico.
 - d. La difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida.

Podemos apreciar en dichas funciones, las principales ideas recogidas en la Declaración de Bolonia. No sólo se mencionan las tres funciones básicas otorgadas tradicionalmente a la universidad (investigar, enseñar y profundizar en el saber), sino que en su servicio a la sociedad se defiende una contribución creadora, crítica y divulgadora de la cultura (bien sea entendida como tecnología, ciencia o arte), facilitando una transferencia continua con otras instituciones sociales, de tal manera que también se favorezca el desarrollo y la calidad de vida de la sociedad como un todo. Una manera directa de contribuir a la sociedad, es mediante la preparación de profesionales competentes, asegurándose a su vez, la necesidad de formarse a lo largo de la vida, y no sólo en un momento puntual.

Aunque en la LOU de 2007, dichos principios son ratificados, en el preámbulo (siguiendo a Margalef, 2008) se enfatiza no sólo la importancia de que la Universidad esté conectada con su sociedad, contribuyendo a su desarrollo económico, técnico y productivo, gracias a las aportaciones de la investigación básica. Además, y como elemento novedoso, se recalca el papel de la universidad como transmisor esencial de valores, tales como la tolerancia, la igualdad y el respeto a los derechos universales fundamentales. En ese sentido, la universidad no sólo está implicada con el desarrollo del saber, también está comprometida con ser un ejemplo a la hora de fomentar valores superiores propios de una convivencia democrática: igualdad entre hombres y mujeres, apoyo a personas con necesidades educativas especiales, fomento del valor del diálogo, de la paz y de la cooperación entre los pueblos.

Sin duda esta compleja función social, que va más allá de transmitir información novedosa y actualizada del progreso científico, cultural y artístico, supone un nuevo reto para muchos profesores. No sólo hay que educar a profesionales competentes desde una perspectiva técnica, sino también profesionales competentes desde una perspectiva ética. Tal y como plantea Martín (2009. p. 209) *“formar profesionales es sin duda una finalidad de la universidad,*

pero no la única. El desarrollo personal, lo que el conocimiento contribuye al crecimiento de las personas en el conjunto de su vida, y no sólo en la dimensión laboral, debe ser un eje que se combine con el profesional en el diseño de la función de la universidad". Favorecer el desarrollo de los alumnos es también una de las funciones de la universidad, algo que sobrepasa la adquisición de ciertos conocimientos conceptuales o el fomento de varias habilidades y destrezas, necesarios para aplicarlos. Como es natural, este punto tiene bastante importancia en este proyecto docente, al ser plenamente consonante con la disciplina a la que pertenece y que le confiere sentido, que no es otra que la Psicología del Desarrollo. Más adelante, en un futuro apartado, profundizaremos en este tema, dado que aunque un profesor de otra disciplina pueda tenerlo en cuenta de una manera más global, entiendo que para un profesor perteneciente a nuestra disciplina, implica una responsabilidad mayor a la hora de definir qué se entiende por favorecer el desarrollo de nuestros estudiantes por ejemplo, como también defienden Monereo y Pozo (2003) fomentando su autonomía, aunque necesariamente no sólo a la hora de aprender, sino pudiendo generalizarlo a su vida cotidiana, incluyendo diferentes áreas vitales.

Aunque lo vamos a desarrollar en más profundidad en un próximo apartado, las funciones de la Universidad también se han visto muy influidas por la Cultura Digital en la que vivimos, posibilitada por el rápido avance de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Autores como Lara (2009) y Reig (2010) han debatido el papel de las universidades en un mundo donde es posible acceder a información actualizada y aprender, en múltiples espacios abiertos, más allá de contextos educativos formales. De una manera provocadora, dichas autoras mantienen que la universidad debe justificar su papel en la nueva sociedad digital, más allá de ser una institución que proporciona títulos oficiales certificados (igualmente en Jarvis, 2006). Una de las funciones planteadas por Lara (2009, p.20) es justamente comisariar, supervisar la relevancia de la información disponible, así como la calidad de las diferentes experiencias de aprendizaje: *"podríamos aventurar que el valor de la Universidad no está en lo que se cuenta en las aulas, sino en lo que sucede en esas aulas y fuera de ellas, en la experiencia de aprendizaje que sea capaz de promover, generar y comisariar en un entorno de conocimiento abierto y cultura digital".*

A la vista de todos estos cambios que han afectado a la cultura universitaria, ¿qué significa ser profesor universitario actualmente? Otra manera de plantearlo podría ser, ¿qué identifica a un profesor universitario en los tiempos que corren? ¿cómo definir su identidad docente?

Creo que es en esta tarea de definir nuestra identidad profesional como profesores de

universidad, donde emergen gran parte de las contradicciones, dilemas e incoherencias entre los nuevos planteamientos, planificados y puestos en práctica durante el proceso de adaptación y creación del Espacio Europeo de Educación Superior, y la tradición de la institución universitaria, tan lenta a la hora de asimilar ciertos cambios (Verdú, 2006; Wagner, Kegan, Lahey, Lemons, Garnier, Helsing, and Howell, 2006).

Martín (2009) desarrolla oportunamente este tema al plantear las tres tareas tradicionalmente vinculadas al desempeño de la profesión del profesor universitario: enseñar, investigar y gestión administrativa. De las tres tareas, generalmente la investigación es la más valorada, no sólo por los profesores sino también por el propia sistema institucional. De acuerdo con la autora, la institucionalización de la evaluación de tramos de investigación (sexenios) ayudó a priorizar la importancia de esta tarea, frente a las otras dos. Igualmente, muchos profesores reconocen que la investigación es la razón por la que decidieron ser profesores de universidad, siendo la docencia, el precio a pagar, para poder investigar. En ese sentido, sólo basta recordar cómo se denomina a la docencia de un profesor, a la hora de computar el número de horas que tiene que dedicar a esta función, según su sea su contrato. Esa denominación no es otra que la de “carga” docente. La docencia como carga, no deja de ser una metáfora que ilustra el valor negativo otorgado a esta tarea del profesor universitario, que debería ser, al menos teóricamente y teniendo en cuenta las funciones de la universidad descritas previamente, su principal función identificatoria.

No obstante, la adaptación al espacio europeo de educación superior, ha replanteado la tarea de la docencia, no sólo por reflexionar acerca qué metodologías docentes resultan más apropiadas actualmente, sino de manera más profunda, cuál debería ser la importancia de la docencia a la hora de identificar a un profesor universitario. El desarrollo de programas de evaluación de la docencia institucionalizados por agencias nacionales de evaluación y acreditación, como el programa DOCENTIA, supone justamente un intento de valorar explícitamente dicha función, dependiendo de su evaluación, la consecución o no de los tramos de docencia (quinquenios), evaluación que antes se daba por hecho por el mero transcurrir del tiempo. Igualmente, los procesos de evaluación y acreditación de los profesores noveles, en su proceso de estabilización, también han introducido la docencia, como un área más a tener en cuenta, de cara a obtener una evaluación positiva. Incluyéndose en dicha evaluación no sólo las encuestas docentes favorables, sino también la participación e implicación en proyectos de innovación, contribuyendo todo ello, en principio, a dar valor a un área que simplemente, se presuponía que se realizaba correctamente.

Igualmente, la sustitución de un profesor transmisor de información por la de un profesor mediador/tutor, facilitador de condiciones de aprendizaje supone un serio replantamiento de nuestra identidad como profesores. El desafío actual para muchos profesores universitarios podría ser resumido en que no basta sólo con aprender una serie de técnicas nuevas de enseñanza (por ejemplo cómo organizar a los estudiantes en distintos grupos de trabajo, cómo llevar a cabo tutorías), o de conocer nuevas metodologías didácticas que ayuden a pensar a cómo secuenciar los contenidos teóricos con las prácticas o con la facilitación de situaciones de aprendizaje complejas. El desafío actual, además de comprender qué implica adoptar una nueva epistemología (constructivista) de la enseñanza, podría estar en reconstruir una nueva identidad docente, priorizando de manera diferente el equilibrio dinámico (casi podríamos decir que heterárquico, más que jerárquico) mantenido entre la investigación, la docencia y la gestión.

La tarea no es sencilla y además no está exenta de problemas más serios, como el de proporcionar más presión y tensión a una profesión de por sí ya bastante compleja. Pensemos que si hay que dedicar más tiempo a llevar a cabo tareas docentes, eso repercutirá en disponer de menos tiempo para llevar adelante proyectos de investigación, y por supuesto tareas de gestión administrativa tales como formar parte de comisiones de planes de estudio (de grado y posgrado), comisiones económicas, comisiones electorales, formar parte de juntas de facultad, de consejos de departamento, etc... etc... Si todas estas tareas son además susceptibles de recibir una evaluación cuantitativa de la que depende una acreditación favorable o no o la consecución de sexenios y quinquenios, la presión puede incrementarse considerablemente.

De hecho, los últimos años han empezado a generarse interesantes discursos críticos, cuestionando estos sistemas de auditoría interna, con los que nos evaluamos los profesores, en nuestra pretendida búsqueda de la codiciada calidad. Las diferentes agencias de calidad de la evaluación y acreditación, presentes en todos los sistemas universitarios europeos, se han establecido como una pieza fundamental a la hora de supervisar estos procesos de cambio en la adaptación a un nuevo sistema universitario. No obstante, dicha evaluación fundamentada en presupuestos cuantitativos, también ha contribuido a generar más presión a una profesión ya de por sí, bastante presionada ante los cambios que tiene que afrontar. La siguiente cita es justamente paradigmática, como representación de este movimiento de crítica interna, en la que en el fondo se discute en qué se ha convertido un profesor universitario en el contexto actual de evaluación tan exhaustivo en el que nos encontramos. Refiriéndose al trabajo de Pelias (2004), Sparkes (2007) denuncia que ha aparecido una crisis de fe entre un creciente número de profesores universitarios, al descubrir que la vida universitaria en la que eligieron trabajar, no

coincide con la vida universitaria en la que trabajan actualmente. A continuación cita (Pellias, 2004, pp. 10-11, en Sparkes, 2007, pp. 521-522) lo siguiente:

"Ellos (los profesores universitarios) estaban enseñando a estudiantes más pendientes de las notas que de aprender. Trabajaban para administradores que parecían más interesados en obtener ganancias económicas que en la calidad educativa. Asistían a reuniones interminables que parecía que no importaban para nada, escribiendo informes sin sentido que parecían desaparecer en la burocracia, sin tener apenas efecto. La productividad era el lema fundamental, así que publicaban un artículo tras otro que nadie parecía leer, particularmente aquellos a los que iban dirigidos las investigaciones (...) Investigaban temas que les hacían promover y estabilizarse, pero que les alejaban de quienes ellos eran. Se sentían vacíos, desesperanzados y desilusionados. Se sentían vacíos espiritualmente y éticamente arruinados. Entonces algunos académicos empezaron a reconocer que el emperador y, por lo que cuenta, ellos mismos estaban desnudos. Empezaron a cuestionar por qué la vida universitaria tenía que ser así, por qué tenían que ser apartados de su trabajo, por qué sólo ciertos tipos de discursos contaban como conocimiento, por qué no se sentían más conectados con lo que estudiaban, por qué sus mentes eran separadas de sus cuerpos, por qué tenían que mantener sus emociones controladas, por qué no podían expresarse de corazón".

La cita se refiere sobre todo al contexto universitario británico, y puede que parezca un poco exagerado, si lo aplicamos a nuestro contexto universitario español. Pero no deja de reflejar, en mi opinión, las tensiones, dilemas, contradicciones e incoherencias de nuestro contexto profesional. El relato imaginario (¿?) expuesto por Sparkes (2007) en el que se expresa de manera vívida e impactante y en primera persona, la tensión vivida por un profesor universitario, director de departamento, mientras afronta las exigencias y consecuencias de una cultura auditora y evaluadora, tratando de integrar sus múltiples roles como director de departamento, tutor de investigación, profesor, compañero, esposo, padre e incluso paciente de un psicólogo. Dicho artículo es una crítica directa a las consecuencias personales derivadas de un sistema de evaluación que termina alienando al personal y las instituciones que evalúa. Refleja una cruda reflexión acerca de las vulnerabilidades y riesgos potenciales de lo que significa ser profesor universitario en la actualidad.

Como conclusión, los cambios producidos en la cultura universitaria durante la adaptación y la adopción de un espacio común, europeo, de educación superior, han supuesto profundas reconsideraciones acerca de qué significa ser profesor universitario. El fuerte peso que tiene actualmente la investigación, a nivel individual y colectivo, por ejemplo a la hora de generar rankings de universidades en función de su productividad científica, y la futura importancia que podría tener la docencia, a nivel individual y colectivo, pudiéndose dar el caso de generar igualmente rankings de universidades en función de su calidad docente, son temas

fundamentales que se están debatiendo de manera considerable en los últimos años¹. Todo ello contribuye a que la identidad docente sea un tema importante a definir, tal vez, como no lo había sido en los últimos años, posiblemente motivado por la transición en la que se encuentra la universidad en la actualidad, facilitando la exposición de todo este tipo de situaciones, que antes simplemente o se daban por hecho, o eran más estáticas y por lo tanto, no se notaban tanto.

En los siguientes apartados, como complemento a esta reflexión en torno a los cambios ocurridos en el contexto universitario, vamos a profundizar en dos aspectos que considero importante desarrollar. El primero es el tema de la alfabetización digital, o la adaptación a la cultura digital en la que nos encontramos, que va más allá al mayor o menor uso que hagamos de las nuevas tecnologías. El segundo es el concepto de competencia, eje central a partir del cual se articula la mayoría de los nuevos programas educativos. El segundo

3. LA UNIVERSIDAD EN EL CONTEXTO DE LA CULTURA DIGITAL.

Todos los cambios planteados en el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, se han producido de forma paralela a la revolución vivida a su vez por las nuevas tecnologías, y en concreto, a la evolución vivida por internet los últimos 12 años. Dicha revolución tecnológica ha posibilitado una revolución cultural, que podríamos resumir con la siguiente frase: de la era de la información a la era de la conexión (Zelenka, 2007²). No es éste el lugar donde describir en detalle la evolución de internet³, pero podríamos sintetizarla especificando que vivimos en la versión Web 2.0 (nacida a partir de 2003), evolucionada a partir de la Web 1.0, y en transición hacia la ya conocida como Web. 3.0 o Web Semántica. Si no conocemos algunos rasgos identificadores de estas diferentes “redes”, no podremos llegar a entender las diferentes culturas que han generado, que constituyen además, el contexto de desarrollo de nuestras universidades y diferentes sistemas educativos primarios y secundarios⁴.

La primera generación de Internet se caracterizaba sobre todo porque la información se publicaba sin facilitar mucha interacción entre los usuarios. En este sentido era una red mucho

¹ Por ejemplo véase el artículo publicado el 4 de Noviembre de 2010 en el País sobre la excelencia de nuestro sistema universitario:

http://www.elpais.com/articulo/opinion/Coherencia/excelencia/elpepuopi/20101104elpepiopi_4/Tes

² <http://gigaom.com/2007/10/06/from-the-information-age-to-the-connected-age/> acceso el 7 noviembre de 2010

³ Por ejemplo se puede consultar una descripción de esta historia en la wikipedia http://es.wikipedia.org/wiki/Historia_de_internet o en esta dirección de un texto de Tim Berners Lee: <http://www.w3.org/History.html>

⁴ Diferencias entre Web 1.0 y Web 2.0 [Consulta: 07/11/2010]
<http://conocity.blogspot.com/2010/05/entender-la-web-20-sin-palabras.html>

más estática y unidireccional. Los usuarios visitaban páginas donde obtener la información expuesta en las mismas. La mayor parte de la interacción se producía sobre todo por medio del correo electrónico y foros de discusión. La Web 2.0 es un término acuñado por O'Reilly (2005) para referirse a una red evolucionada, en la que se puede leer pero también escribir. La Web 2.0 usa la primera web como una plataforma de participación. Una de sus características principales es que permite crear, compartir, organizar y reorganizar la información y el conocimiento. Y todo esto gracias a la promoción de la participación social, los medios son ahora medios sociales. Las aplicaciones tecnológicas que surgen, wikis, blogs, podcasts y redes sociales específicas tales como facebook, tuenti, myspace (etc...) permiten y animan a que los usuarios generen ellos mismos el contenido, en vez de hacer uso del contenido de manera más pasiva. Si la Web 1.0 consistía principalmente en páginas web publicadas por expertos, la Web 2.0 representa un sistema generado por usuarios, no sólo por crear el contenido (imágenes, textos, vídeos) sino también por etiquetar el contenido, generando así lo que se denomina como "folksonomies" o taxonomías populares (Grover y Stewart, 2010). Esta mayor interactividad social se ha visto muy beneficiada por el desarrollo tecnológico, al poder tener lugar en una gran variedad de dispositivos: ordenadores fijos, portátiles, teléfonos móviles, tablets, etc... Si hay un aparato que caracteriza esta variabilidad de funciones son los nuevos smartphones al integrar en audio, vídeo y textos, a su vez en alta interconectividad con otros medios.

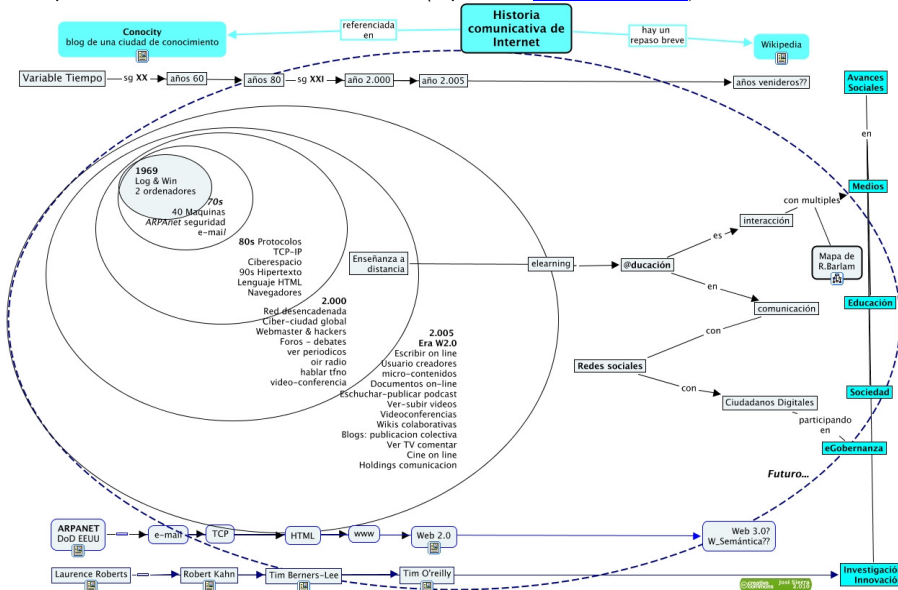
La Web 3.0 hacia la que ya nos estamos dirigiendo, también es conocida como la Web Semántica, relacionada con conceptos de inteligencia artificial, dado que supuestamente será posible que los ordenadores categoricen y usen la información de manera más efectiva, aportando descripciones explícitas de los recursos de la Web, por medio de etiquetas que permitirían que los gestores de contenidos interpretaran los documentos realizando procesos inteligentes de captura y tratamiento de información. En una reciente conferencia⁵ (Berners-Lee, 2009) uno de los considerados fundadores de internet, defiende un proyecto consistente en la posibilidad de conectar los datos potencialmente disponibles en las páginas web de la red, que con los buscadores tradicionales no pueden ser ni obtenidos ni utilizados, para conseguir información más elaborada, por su grado de interconectividad con otros datos. Un ejemplo de Berners-Lee, aclarará las posibilidades de esta nueva evolución semántica. Si un grupo de investigadores especializados en la enfermedad de Alzheimer se preguntan qué proteínas están implicadas en la transducción de señales nerviosas y relacionadas a su vez con neuronas piramidales, y hacen una búsqueda en Google, no aparecería ninguna página relevante como

⁵ Parte <http://www.youtube.com/watch?v=MEjRFXbqjLc> 1 y Parte 2 <http://www.youtube.com/watch?v=5IxMov7St0I&NR=1>

respuesta, dado que nadie se lo había preguntado antes, y ninguna página lo trata. Si se hiciera contando con todos los datos disponibles en artículos científicos y páginas especializadas, se podrían obtener justamente la información requerida en la pregunta, producto de la interacción de muchos datos conectados entre sí de manera eficiente.

Aunque la Web 3.0 puede que esté en sus orígenes y sea el entorno en el que nos movamos en poco tiempo, actualmente, seguimos trabajando en entornos de la Web 2.0, entornos que aún no hemos conseguido aprovechar completamente en sus aplicaciones educativas. Hay que tener en cuenta además, que las bases mencionadas en la web 3.0 como interconectividad y participación de los usuarios para compartir sus datos, son justamente, algunas de las características más mencionadas en las descripciones de la Web 2.0. A continuación vamos a describir algunas de las principales características de esta red social, basada en redes de usuarios participantes y creadores, sobre todo analizando sus implicaciones en el contexto general de la educación, y el contexto particular de la educación superior.

Figura 2. Representación de la Historia de internet⁶ (A partir de [Josi Sierra, 2010](#))



La siguiente tabla sintetiza, desde un punto educativo, las principales diferencias entre la Web 1.0 y la Web 2.0, especificando el peso que confería cada entorno de red, a la tecnología o a la comunicación. Como muy bien previene la autora (Lara, 2007), el enfoque más tecnológico todavía no ha desaparecido y el enfoque más comunicativo todavía no se ha desarrollado

⁶ Breve vídeo en: <http://www.youtube.com/watch?v=PMAdfSHRids>

completamente, pero con un propósito de claridad expositiva, ambos enfoques se presentan asociados temporalmente al desarrollo de la Web.

Tabla 1. Enfoques tecnológicos y social-comunicativo de la Red (a partir de Lara, 2008)

Enfoque tecnológico	Enfoque Comunicativo, Social y Participativo
Años 90-inicio 2000 (Web 1.0)	2003-Actualidad (Web 2.0)
Leer la red	Escribir la red
Qué hace la tecnología con nosotros.	Qué podemos hacer nosotros con la tecnología, qué tecnologías queremos y para qué, cómo las podemos diseñar.
Usar las tecnologías.	Usar, pensar y construir las tecnologías a través de las prácticas sociales, negociadas y consensuadas.
Formar en tecnología digital.	Educar sobre/con/para/en la cultura digital (libre, social, participativa, cívica, solidaria)
Formar consumidores de tecnología.	Formar ciudadanos críticos y responsables, con criterio propio.
Énfasis en el "con qué"	Énfasis en el "para qué"
Omnipresencia de la tecnología.	Invisibilidad de la tecnología.
Dominio del software propietario.	Planteamientos de software libre y software en red.
Tecnología como fin en sí misma.	Tecnología como medio para comunicar, crear, expresar.
Alfabetización digital= competencia tecnológica.	Alfabetización digital= competencia comunicativa.
Cursos de "software" (por ejemplo aprender a usar el programa Photoshop).	Cursos de prácticas, medios y lenguajes (por ejemplo aprender a representar información por medio de imágenes digitales)
Se valora al competente tecnológico, el que sabe más, el nodo.	Se valora el competente tecnosocial, el que más comparte y más canaliza, el "hub".
Fascinación por lo dicotómico y los contrastes definidos: Nativos digitales / Inmigrantes digitales, Online / Offline.	Reconocimiento de los matices y las fronteras: hibridación, remix, mestizaje, semipúblico.
Hipertexto	Intertexto.

La influencia de la nueva cultura digital, como vemos en la tabla, va mucho más allá de meramente implicar el aprendizaje de nuevas tecnologías. Sobre todo está relacionado con cómo el manejo de dichas tecnologías ha cambiado nuestras maneras de pensar, construir y

elaborar el conocimiento y relacionarnos socialmente. Estos cambios generados por la nueva cultura digital han cuestionado la educación tradicional impartida en las Universidades, replanteando incluso cuál es la función que deberían tener las universidades en una sociedad del conocimiento (Lara, 2009): *“la Universidad tendrá que hacerse una serie de preguntas para redefinirse en la construcción de su identidad digital: cuál es mi papel en la sociedad, cómo puedo competir en una economía del conocimiento, qué valor específico ofrezco a la sociedad en la que me inscribo y, finalmente, cómo me marco y relaciono dentro de las prácticas de la cultura digital”* (p. 16).

De manera coherente con los cambios educativos propuestos en la Declaración de Bolonia, la nueva cultura digital ha evidenciado el anacronismo de un modelo educativo centrado en modelos de transmisión de la información. El modelo de enseñanza basado en la difusión, denominado con la analogía del “broadcast” (Tapscott, 2009), forma de referirse a un modo de transmisión de información donde un nodo emisor envía información simultáneamente, a una multitud de nodos receptores, sin necesidad de reproducir la misma transmisión nodo por nodo, ha sido ampliamente cuestionado, sobre todo si va dirigida a la nueva generación de estudiantes, socializados en la nueva cultura digital representada por la Web 2.0. Esta generación de estudiantes, nacidos en los últimos veinte años, que ha sustituido a la televisión unidireccional por Internet, un medio mucho más interactivo, estimulante y repleto de opciones, aprende de manera muy diferente que la generación o generaciones anteriores y demanda una educación mucho más interactiva y participativa. Como plantea Tapscott (2009) *“sentarse en silencio enfrente de una televisión –o un profesor- no seduce o funciona para esta generación”* (sin página). Como bien describió Prensky (2001) al diferenciar los nativos digitales de los inmigrantes digitales, esta generación aprende por medio de actividades no secuenciales, interactivas, asíncronas, que impliquen la realización de múltiples tareas en paralelo, y además de manera colaborativa. Habiendo sido educados con google y la wikipedia, no aspiran a recibir sin más información que pueden obtener por sí solos, accediendo a múltiples fuentes⁷.

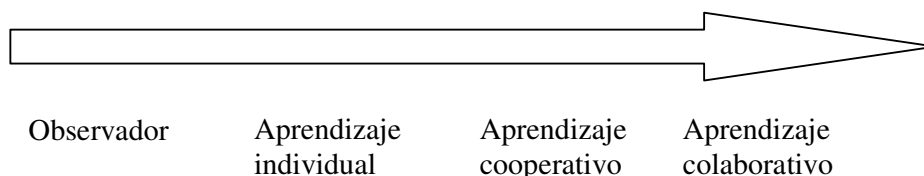
En el contexto español, últimamente se han venido publicando bastantes trabajos tratando de analizar la influencia de la cultura digital en la universidad (Trejo, 2005; Lara, 2005; Lara, 2009; Reig, 2010). El tema es muy amplio y trasciende los propósitos de este proyecto, no obstante podemos rescatar el análisis propuesto por Lara 2009, al definir los componentes

⁷ El siguiente vídeo sintetiza y refleja muy bien la posición de estos estudiantes en su crítica al modelo de clase magistral unidireccional, generalmente llevada a cabo en aulas masificadas:
<http://www.youtube.com/watch?v=dGCJ46vyR9o>

principales de las prácticas en la cultura digital, siguiendo a Deuze (2006): participación, remediación y bricolaje.

Por participación se entiende (Lara, 2009, p.17) *“la capacidad que tienen las personas de intervenir como agentes activos en el proceso de creación de sentido y se relaciona directamente con la posibilidad de acceder a la publicación abierta, a la producción colaborativa multimedia y a la capacidad de actuar en los procesos abiertos de toma de decisiones”*. Fomentar la participación del alumnado en clase y fuera de ella, resulta ahora mucho más sencillo, gracias a la mayor familiaridad en el uso de herramientas tales como blogs y wikis, cuyo uso es cada vez más extendido. Pero igualmente por la facilidad de acceso a herramientas de software libre como openoffice, google docs, zoho projects, que permiten la edición colaborativa de documentos, pero también el uso de imágenes con flickr, vídeos con youtube. Como plantean Grover y Stewart (2010) se podría definir un continuo en función del grado de participación e implicación con otros, a la hora de cumplir con objetivos de aprendizaje. En un extremo se situaría el aprendizaje colaborativo, definida como *“la implicación mutua de individuos que ejercen un esfuerzo coordinado para resolver juntos un problema, por medio de una red de trabajo”* (Grover et. al. 2010, p. 26). Dicha colaboración tiene lugar mediante la edición, creación, reconstrucción y mantenimiento de documentos de trabajo, en los que se trabaja de manera síncrona o asíncrona. A mitad del continuo se situaría el aprendizaje cooperativo, caracterizado por algún tipo de división estructurada y pautada del trabajo, de manera que cada individuo se responsabiliza explícitamente de una parte del trabajo total. La red de trabajo social también puede promover el trabajo individual, implicando al estudiante en el proceso de aprendizaje, según sus posibilidades, generando a su vez una aportación que puede ser tomada en cuenta por el resto de compañeros. En el otro extremo del continuo encontraríamos un rol de observador mucho más pasivo, que sólo sigue lo que sus compañeros van desarrollando, pero sin participar directamente en ello, aunque también pueda beneficiarse de su trabajo. Esta participación colaborativa en un aprendizaje activo convirtiendo al estudiante en un coproductor desarrolla también un sentido colectivo y/o distribuido de la propia inteligencia del grupo, que facilita también la emergencia de un sentido de comunidad. Una idea importante, para que esta colaboración tenga éxito es la idea de transparencia entre los estudiantes y el profesor, definida como la habilidad de todos los miembros que están colaborando para conocer y acceder a lo que los demás piensan, sus intereses, sus ideas, lo que escriben, etc... (Dalsgaard y Paulsen, 2009).

Figura 3. El continuo de participación observador-colaborador(Grover y Stewart, 2010).



Una herramienta que facilita también la participación, sobre todo al permitir estar fácilmente actualizado respecto los posibles cambios introducidos en un proyecto determinado, es el denominado Really Simple Syndication (RSS). Los flujos de información RSS proporcionan resúmenes de los cambios en aquellas páginas a las que uno esté suscrito, o que haya seleccionado. Una herramienta sencilla para poder utilizar este tipo de información es GoogleReader. Así los RSS permiten y facilitan relaciones entre estudiantes, educadores e incluso una comunidad determinada. Combinados a su vez con blogs o wikis facilita la tarea de seguir el rastro de discusiones o actualizaciones de otras páginas, facilitando no sólo la participación coordinada, sino también las relaciones entre los que participan en este tipo de actividad.

Otro procedimiento que facilita la participación son las páginas web que comparten los “bookmarks” (páginas favoritas) de sus usuarios, por ejemplo Delicious, por medio de etiquetas (tags) que facilitan la búsqueda de dichas páginas favoritas, en función de aquellos temas que nos interesen. Como plantean Grover et. al (2010) las páginas de favoritos compartidos socialmente *“tienen el potencial de transformar la práctica investigadora tradicional, en la que un individuo escribe su investigación aislado; redes como Delicious, CiteUlike y Diigo, permite a sus usuarios publicar un trabajo aún no finalizado en un espacio colaborativo. Etiquetar el contenido permite a los usuarios generar tablas identificadoras únicas que proporcionan un acceso fácil y rápido a dichos recursos etiquetados”* (p. 30)

Pero más allá de la participación específica durante procesos de aprendizaje, la Universidad también puede ayudar a sus miembros a reflexionar desde una perspectiva más amplia que supone participar en la red, por ejemplo reflexionando acerca de nuevos conceptos tales como el de la reputación de nuestra identidad digital, por ejemplo se puede revisar la iniciativa Digital Tatoo⁸, mencionada por Lara (2009) y desarrollada en la universidad de British

⁸ Página oficial del proyecto Digital Tatoo: <http://digitaltattoo.ubc.ca/>

Columbia, que ayuda a los estudiantes a cobrar mayor conciencia de lo que implica participar de manera responsable y segura en internet, siendo conscientes de los rastros que vamos dejando a lo largo de nuestro uso de la web.

El segundo componente planteado por Lara (2009) es la remediación, *“la capacidad que tienen las personas para modificar, manipular y reinterpretar la realidad de modo que puedan generar nuevos sentidos fuera de las formas tradicionales”* (p.17). Principalmente se refiere al hecho de que cada vez es más sencillo acceder a información de calidad con la que poder educarse, más allá de las instituciones universitarias formales. En este sentido, la Universidad ya no posee en exclusiva el monopolio de la información. La aparición de iniciativas como Creative Commons y Copyleft, han cuestionado el valor de la propiedad intelectual asociada a la explotación privada con fines lucrativos o simplemente restringidos. Programas de código abierto como Linux, OpenOffice, actividades colaborativas como Wikipedia, juegos como Battle of Wesnoth, portales de música como Jamendo, revistas científicas que publican en abierto, y sobre todo los OpenCourseWare, cursos universitarios ofrecidos de manera pública y gratuita, algunos de ellos por instituciones tan prestigiosas como el MIT, son ejemplos de este componente. Todos ellos son ejemplos de uno de los valores fundamentales impulsados por la Web 2.0, como veíamos en la Tabla 1, compartir, y compartir además por medio de una comunidad en red. Como plantea Lara (2009) *“el valor comercial no parece sostenerse en la protección de los contenidos, lo cual obliga a la Universidad a cambiar su modelo de negocio para pasar de rentabilizar los productos a rentabilizar los procesos”* (p.19). Podríamos añadir que lo que interesa es rentabilizar los procesos de aprendizaje, las condiciones de aprendizaje, las comunidades de aprendizaje relevantes y no sólo los productos o los contenidos. En el contexto académico, los repositorios abiertos han supuesto una alternativa a los canales oficiales de legitimación y difusión científica, por ejemplo el portal eBuah⁹ de la Universidad de Alcalá, iniciando un debate interesante acerca de la accesibilidad de los trabajos de investigación.

El tercer componente de la cultura digital, es el del bricolaje, *“la recomposición que las personas hacen de su visión particular de la realidad. El concepto de bricolaje se relaciona con las prácticas y nociones de lo prestado, lo híbrido y la mezcla”* (Lara, 2009, p.17). Muy relacionado con el concepto de Creative Commons, de la propiedad común, está la idea de reutilizar, recrear los contenidos de la red (Lessig, 2008; Jenkins et. al. 2006). Como plantea Lacasa (2007, p.3) *“la cultura popular y mediática, especialmente juvenil, extrae sus componentes de otras creaciones estableciendo conexiones entre ellos de forma que aparezca algo nuevo. En este proceso, los “fans”, los “amateurs”, toman una producción y la modifican*

⁹ Disponible en <http://dspace.uah.es/dspace/>

creativamente por caminos distintos a los de sus diseñadores originales”. Es una manera de definir lo que se conoce popularmente como mashup: contenido de medios digitales formado por material en forma de texto, gráficos, audio, vídeo y/o animación, obtenido de materiales previos, a partir de los cuales se genera otra obra o material. Un ejemplo, centrado en el contexto educativo, es la recreación del siguiente vídeo¹⁰ promocional de una universidad americana, que hicieron Matthew J. Koehler y Punya Mishra representantes del proyecto Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK, Mishra y Koehler, 2006). Otro ejemplo es esta recreación realizada a partir de la película “El Hundimiento” (2004) dirigida por Oliver Hirschbiegel, en la que se reinterpreta una escena¹¹ para desarrollar un tema mencionado de la propiedad intelectual frente a propuestas de licencias abiertas.

El tema que subyace a esta idea del bricolage, la remediación y la participación es el de plantear un modelo de universidad abierto que trascienda el mero desarrollo tecnológico, generando estructuras organizativas que fomenten el pensamiento distribuido en red, sustentado por una institución universitaria que aporte tanto credibilidad como una identidad colectiva definida (Lara, 2009). Esto supone replantear la estructura jerárquica de tantos departamentos y facultades, sustituyéndolos por estructuras más horizontales que promuevan mayores relaciones colaborativas e interdisciplinares, incluyendo también a organizaciones externas a la universidad, tales como medialabs, asociaciones culturales e incluso empresas.

4. EL MODELO DE ENSEÑANZA POR COMPETENCIAS.

Para finalizar este primer capítulo contextual, que enmarca este proyecto docente, considero fundamental reflexionar con mayor profundidad sobre uno de los elementos clave en el nuevo escenario educativo europeo. Este elemento no es otro que el concepto de competencia.

Desde que el concepto de competencia irrumpió en el panorama educativo a finales de los 90, no han dejado de oírse voces a favor y en contra del mismo, e incluso podríamos añadir que sobre todo se ha planteado la necesidad de definir con claridad qué es una competencia y dónde reside su tan aclamada novedad. Probablemente gran parte de su éxito residiera en situar al alumno en el centro de la actividad educativa, tal y como ya se había enfatizado con los

¹⁰ Vídeo original: http://www.youtube.com/watch?v=_uozG9td6AE y vídeo recreado http://www.youtube.com/watch?v=_uozG9td6AE

¹¹ http://www.youtube.com/watch?v=VREJV--VHSw&feature=player_embedded

créditos ECTS, además de tratar de garantizar una enseñanza y un aprendizaje relevantes, por tener lugar en contextos de aplicación lo más reales posibles.

Aunque se presenta como un término nuevo, podemos rastrear su origen en el sugerente y provocativo artículo de McClelland (1973) "Testing for competence rather than intelligence", hace por lo tanto 37 años. En dicho artículo McClelland arremete contra la concepción tradicional de los tests de inteligencia, y su presupuesta utilidad para predecir el futuro desempeño laboral de las personas a las que se les pasaba (generalmente estudiantes). Para McClelland predecir el rendimiento académico no era lo mismo que predecir, como se proponía, el éxito personal o profesional, donde intervenían muchos otros factores: por ejemplo la pertenencia a una clase social que proporciona suficientes oportunidades y recursos, adquisición de toda una serie de rasgos culturales valorados en el contexto profesional (apariencia, educación, manera de hablar, etc...). Aparte de esta crítica, que en su momento resultó bastante revolucionaria, el autor plantea una serie de propuestas alternativas que siguen gozando de una inestimable actualidad:

- Medir a partir de la generación de un muestreo de criterios *"si quieres saber qué bien conduce una persona (el criterio) muestrea su habilidad de hacerlo mediante una prueba en la que conduzca. No le des una prueba de lápiz y papel para que siga instrucciones, una prueba general de inteligencia, etc..."* (p. 7).

- Los tests deberían diseñarse para reflejar los cambios en el aprendizaje del individuo. Idea que anticipaba una concepción dinámica de la evaluación frente a una concepción estática, centrada en el producto en vez de en el proceso.

- Debería explicitarse y conocerse cómo mejorar las competencias que se están midiendo, con el fin principal de evitar juegos de poder entre aquellos que conocen las respuestas y los que no.

- Los tests deberían medir competencias relacionadas con agrupaciones de logros vitales. Ésta es probablemente la cuestión más actual de todas la planteadas en el artículo, al proponerse una serie de competencias que después han sido ampliamente recogidas en múltiples libros blancos:

- habilidades de comunicación verbal y no verbal
- paciencia o la capacidad de postergar recompensas, gestionando la frustración.
- Saber establecer metas, lo que implica gestionar la dificultad de las mismas, de tal manera que sean alcanzables, facilitando así también la motivación. .
- Facilitar el desarrollo personal (desarrollo del ego), fomentando el desarrollo

progresivo del alumno, incrementando progresivamente la complejidad de su manera de pensar, de manera que pudiera influirse así en muchas situaciones vitales diferentes.

- Los tests deberían implicar tanto conductas “reactivas” (respondentes, condicionadas) como conductas “operantes” (proactivas). Una limitación en la mayoría de las pruebas es la de generar una situación cerrada, en la que sólo hay una respuesta válida. Esto es una limitación en cuanto a que en la vida real, las situaciones son abiertas, y hay múltiples soluciones posibles, aunque, no todas necesariamente igual de válidas. En vez de generar pruebas diseñadas para evocar una respuesta (en este sentido es una conducta respondiente) específica, se plantea evocar una respuesta más amplia, que trata de interpretar un estímulo mucho más difuso y ambiguo, mucho más abierto a múltiples interpretaciones.

- Los tests deberían mostrar patrones de pensamiento operante (creativo en cierta manera), para incrementar la generalización al mayor número de situaciones. Esta última sección es muy interesante y sugerente, aunque el autor no termina de concretarla en detalle, por ejemplo al no definir qué se entiende por patrón. Podemos inferir, a partir del uso que hace, que para él el patrón de pensamiento tiene que ver con cuál es el propósito (abstracto) que sigue la persona, cuál es, en definitiva, lo que para él significa realizar tal competencia. Ese significado, de mayor nivel de abstracción podría ejemplificarse con muchas conductas y procesos más concretos, pero que de por sí no tienen que ver con el propósito más general. Sólo conectados entre sí (lo que facilita estructuralmente que emerja un patrón) de manera regular, podemos darnos cuenta del patrón de pensamiento que subyace, o que emerge, según lo queramos entender. Dado su nivel de abstracción, es más fácilmente generalizable. Por ejemplo, si para un profesional es importante seguir una serie de principios éticos en su trabajo, de manera que uno sea honesto, este propósito “ser honesto”, se podría ejemplificar de muchas maneras más concretas, que juntas, darían pie a comprender el patrón que subyace.

Como vemos, aunque el concepto de competencia surge a principios de los 70, no vuelve a cobrar vigencia hasta que es empleado por una serie de informes generales elaborados para reflexionar sobre cómo intervenir para desarrollar y mejorar la educación, encargados por organismos internacionales como el Club de Roma (1980), la UNESCO (1996, 1999), la OCDE y sus informes PISA (2000) y el informe DeSeCo (2003) y el conocido proyecto europeo Tuning Educational Structures (2003).

Auspiciado por la OCDE, el informe DeSeCo¹² tiene como objetivo dar una referencia para interpretar resultados empíricos acerca de los productos o resultados del aprendizaje y la

¹² Definition and Selection of Competences.

enseñanza, obtenidos por sistemas educativos pertenecientes a diferentes países. Así, como plantea Gimeno (2008) el proyecto DeSeCo dentro de la OCDE trata de mejorar los indicadores para diagnosticar más sutil y acertadamente los aspectos más penetrantes de la realidad, de las prácticas, de los usos y costumbres de los sistemas escolares, para “*realizar las evaluaciones y elaborar los indicadores de competencias clave de jóvenes y adultos*” (p. 25). De esta manera se toman las competencias como un instrumento normativo, en el sentido de que se convierten en el referente a partir del cual estructurar los contenidos del curriculum de los diferentes sistemas escolares. Las competencias devienen así en la norma universal a seguir por todos los países y para todas las edades. Las competencias que se especifican son las siguientes:

- a) Interactuar en el seno de grupos socialmente heterogéneos.
 - 1) Habilidad para relacionarse adecuadamente con los otros.
 - 2) Habilidad para cooperar.
 - 3) Habilidad para manejar y resolver conflictos.
- b) Actuar autónomamente.
 - 1) Habilidad para actuar dentro de un marco general.
 - 2) Habilidad para confeccionar y llevar a cabo planes y proyectos personales.
- c) Utilizar los recursos o instrumentos interactivamente.
 - 1) Habilidad para usar el lenguaje, símbolos y textos de forma interactiva.
 - 2) Habilidad para usar el conocimiento y la información de forma interactiva.
 - 3) Usar la tecnología de manera interactiva.

En esta línea, el parlamento europeo, en 2006, recomienda a todos los estados miembros “*Desarrollar la oferta de las competencias clave para todos en el contexto de sus estrategias de aprendizaje permanente y utilizar las Competencias clave para el aprendizaje permanente en un marco de referencia europeo*” (Diario Oficial de la Unión Europea, 30/12/2006, sin página, en Gimeno (2008, p. 34). Las competencias explicitadas que se plantean son:

- (1) Comunicación en la lengua materna
- (2) Comunicación en lenguas extranjeras
- (3) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
- (4) Competencia digital
- (5) Aprender a aprender
- (6) Competencias sociales y cívicas

(7) Sentido de iniciativa y espíritu de empresa

(8) Conciencia y expresión culturales.

Más allá de plantear la competencia como un elemento central a desarrollar en los distintos planes educativos y empezar a ofrecer listados de competencias fundamentales que conviene trabajar, bien pronto se hizo evidente la necesidad de describir qué se entendía por competencia.

Una de las primeras iniciativas es llevada a cabo por el conocido proyecto Tuning Educational Structures in Europe (González y Wagenaar, 2003), el mejor exponente de este giro competencial de la educación, que centra la educación en el estudiante y dónde el profesor se convierte en un mediador cuya función consiste en ayudar al estudiante a adquirir una serie de competencias. La noción de competencia ha sustituido anteriores nociones tales como aptitud, capacidad, cualificación, añadiendo otros aspectos como el de movilización, motivación, desempeño, o corresponsabilidad (Rodríguez, 2006). Una de sus aportaciones principales ha sido la puesta en uso del concepto de competencia para precisar el significado de los nuevos objetivos formativos de la educación universitaria (González y Wagenaar, 2003): *“Las competencias tienden a transmitir el significado de lo que la persona es capaz de o es competente para ejecutar, el grado de preparación, suficiencia o responsabilidad para ciertas tareas. (...) El concepto de las competencias trata de seguir un enfoque integrador, considerando las capacidades por medio de una dinámica combinación de atributos que juntos permiten un desempeño competente como parte del producto final de un proceso educativo (...). Las competencias y las destrezas se entienden como **conocer y comprender** (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), **saber cómo actuar** (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones), y **saber cómo ser** (los valores como parte integrante de la forma de percibir a otros y vivir en un contexto social). Las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos”* (pp. 69-70, en negritas en el original).

Dos son los tipos de competencias planteados, generales y específicas. Las competencias generales se definen como aquellas que son transferibles y comunes a cualquier perfil profesional. Algunos autores las han subdividido a su vez en competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas (Villa y Poblete, 2007). Las competencias instrumentales incluyen destrezas a la hora de manipular ideas así como el entorno en el que se desenvuelven las

personas, habilidades artesanales, destrezas físicas, habilidades lingüísticas, etc... Las competencias interpersonales se refieren a la capacidad de expresar los propios sentimientos y emociones de manera adecuada, aceptando los sentimientos de los demás, facilitando procesos de colaboración e interacción social. Las competencias sistémicas suponen destrezas y habilidades relacionadas con integrar y relacionar las partes con un todo, incluyen por ejemplo la habilidad de planificar cambios globales. Presuponen la adquisición previa de las competencias instrumentales e interpersonales. Las competencias específicas son propias de un perfil profesional, se relacionan con áreas temáticas determinadas, proporcionando así identidad y consistencia a cualquier profesión.

Todas estas clasificaciones de tipos de competencias (véase también por ejemplo la propuesta por Bajo, Moreno, Moya, Maldonado y Tudela, 2007) no suponen en mi opinión, una aportación muy significativa al esclarecimiento conceptual de qué es una competencia, aunque una clasificación produzca la ilusión de aclarar el término un poco más, aunque sea por explicitar modalidades y tipos diferentes. De hecho si algo caracteriza la noción de competencia es su imprecisión conceptual (Gimeno, 2008) al ser un término emparentado con otras nociones tales como aptitud, capacidad, efectividad, habilidad, conocimiento práctico, destreza, pudiendo confundirse al final con las típicas programaciones por objetivos *“sin quererlo, al final, el enfoque por competencias aboca a una planificación por objetivos de aprendizaje, ahora “reformateados” en términos de competencias específicas o simples”* (Bolívar, 2008, p.17), o simplemente acabar generando listados interminables de tipos de competencias (Bolívar, 2008).

Con el propósito de aclarar conceptualmente el término competencia, voy a repasar algunas de las definiciones más comunes y también en mi opinión, más útiles. Ya hemos visto la definición propuesta por González y Wagenaar (2003), dentro del proyecto Tuning, donde se describe la competencia como una integración entre conocimientos teóricos, aplicados de manera práctica en ciertas situaciones, incluyendo los valores que posibilitan una adaptación más compleja al contexto concreto en los que dicha competencia se manifieste. En sí no dejan de recordar los conocidos conocimientos teóricos, procedimentales y actitudinales.

Como aportación, se suele citar a Le Boterf (1994) cuando introduce que lo que caracteriza a una competencia no es el hecho de disponer de una serie de conocimientos, habilidades o valores, más o menos integrados, sino ser capaz de movilizarlos a la hora de afrontar una situación específica: *“Poseer conocimientos o capacidades no significa ser competente. Podemos conocer las técnicas o las reglas de gestión contable y no saberlas aplicar en un momento oportuno. Podemos conocer el derecho comercial y redactar mal los contratos.*

Cada día, la experiencia muestra que las personas que están en posesión de conocimientos o de capacidades no las saben movilizar de forma pertinente y en el momento oportuno, en una situación de trabajo. La actualización de lo que se sabe en un contexto singular (marcado por las relaciones de trabajo, una cultura institucional, el azar, obligaciones temporales, recursos...) es reveladora del “paso (pasaje)” a la competencia. Ella se realiza en la acción (Le Boterf, 1994, p.16). En relación a esta cita, Perrenoud (2004) plantea las siguientes consideraciones: a) que las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes aunque movilizan e integran tales recursos; b) que esta movilización sólo resulta pertinente en una situación y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras situaciones ya conocidas; c) que el ejercicio de una competencia pasa por operaciones mentales complejas resultado de esquemas de pensamiento que permiten realizar una acción; y d) que las competencias se crean en formación pero también en la cotidianeidad de las situaciones de trabajo.

Teniendo en cuenta la aportación de Le Boterf (1994), desarrollada posteriormente por Perrenoud (2004) es fácil darse cuenta de la complejidad inherente no sólo al hecho de tratar de definir qué es una competencia, sino, sobre todo al hecho de entender y operativizar cualquier competencia, más allá desde luego de generar taxonomías. Otros autores, pertenecientes también a esta tradición francófona, van incluso más allá al proponer (Tardif, 2006) que cada quien aclare su concepción de competencia, dado que durante dicho proceso de esclarecimiento se derivarán muchas decisiones relacionadas con qué tipo de actividades de aprendizaje realizar y cómo evaluarlas coherentemente. A este respecto Lasnier (2000) también añade que el concepto de competencia está en evolución y no se puede concebir de manera universal, sobre todo si recordamos de nuevo, lo importante que resulta considerar el contexto concreto en donde la competencia emerge.

Más recientemente Perrenoud (2008) explicita la importancia de enseñar a transferir los conocimientos y habilidades desarrollados en un contexto de formación formal, definido, a otro u otros contextos de aplicación, un estudiante *“que domina una teoría en el examen, se revela incapaz de utilizarla en la práctica, porque jamás ha sido conducido a hacerlo. Sabemos hoy día que el transfer de conocimientos no es automático, se adquiere por el ejercicio y una práctica autorreflexiva en situaciones que propician la ocasión de movilizar los saberes, de extrapolarlos, de cruzarlos, de combinarlos, de construir una estrategia original a partir de recursos que no la contienen y que no la dictan”* (p.4). Los contextos a los que se transfieren las competencias son contextos complejos y en la medida de lo posible, auténticos, abiertos a múltiples posibilidades de intervención e interpretación, justamente lo contrario de muchas situaciones educativas que

se caracterizan por su artificialidad o limitación en cuanto a la cantidad de respuestas que son posibles.

Como no podía ser de otra forma, esta concepción de las competencias ha introducido y aportado (a veces recuperado o simplemente enfatizado) diversas fórmulas (tecnologías) pedagógicas que supuestamente facilitan el trabajo y progresivo dominio de las mismas. Por ejemplo las más conocidas y usadas son el aprendizaje por medio de problemas, los estudios de caso, las simulaciones y trabajos de dramatización, el aprendizaje por proyectos y claro está, el mayor énfasis otorgado a las prácticas profesionales. Pero más allá de plantear estas modalidades de enseñanza, lo fundamental de estas prácticas es que priorizan la actuación y aplicación de los contenidos teóricos, mejorando la relevancia de lo aprendido, disminuyendo así la frecuente fragmentación de los programas de las asignaturas. Igualmente favorecen una mayor autonomía en los alumnos e incrementando la probabilidad de que los aprendizajes se puedan transferir a situaciones complejas más allá del aula formal (Yaniz, 2008). Un aspecto fundamental para conseguir dicha transferencia pasa por alentar la reflexión sobre las propias acciones, analizando las posibilidades presentes en las situaciones de aprendizaje. Una manera de facilitar esta reflexión (que actuaría como un recurso metacognitivo necesario para movilizar el resto de los recursos presentes) es generando procesos de evaluación continua (llevados a cabo por el profesor-mediador, como por los alumnos –coevaluación- y por uno mismo –autoevaluación) que incluyan igualmente valoraciones éticas. Sería incoherente evaluar esas competencias recurriendo meramente a resultados de aprendizajes inmediatos o fragmentados a través de tareas simples, reproductivas o en determinados tipos de exámenes más centrados en la información que en la comprensión. En todo caso, el desarrollo de estas competencias requiere otro tipo de estrategias, procedimientos y criterios que aseguren su éxito y adquisición en la calidad del proceso (Margalef, 2008). Un buen ejemplo de diferentes criterios y procedimientos variados de evaluación nos los proporciona Legault (2008) a partir de su experiencia docente en el campo de la enfermería. El autor mencionado emplea 5 modalidades de evaluación diferente: 1) el examen bajo forma de viñeta clínica que requiere de una respuesta corta; 2) el examen de laboratorio en el que los estudiantes demuestran su dominio de ciertos procedimientos en materia de cuidados; 3) simulaciones clínicas; 4) la evaluación de competencias en las prácticas profesionales clínicas y 5) el expediente de aprendizaje por medio de un diario de aprendizaje. De las cinco opciones, la que se resalta es justamente la quinta, al justificar que un diario de aprendizaje a modo de portafolio *“permite a cada estudiante constituir, con el paso de los meses, un expediente que presente sus principales aprendizajes y una*

reflexión sobre el desarrollo de sus competencias. El expediente de aprendizaje estimula, en los estudiantes, el desarrollo de la práctica reflexiva y la autonomía en el aprendizaje permitiendo al equipo académico tener una percepción general del progreso de los estudiantes” p.9.

Todo lo mostrado hasta este punto, podría resultar suficiente para demostrar la funcionalidad y operatividad de las competencias, una vez situadas en el centro de interés de la enseñanza del nuevo espacio de educación superior, teniendo en cuenta las nociones actuales del conocimiento, incluyendo lo que pueden aportar las nuevas tecnologías. No sólo se ha definido qué es una competencia y se ha demostrado la importancia de que el alumno se convierta en el protagonista de su aprendizaje, guiado por un profesor que se convierte en un mediador, colaborando en la elaboración y construcción de su aprendizaje con sus compañeros, por medio de toda una serie de metodologías didácticas que promueven el aprendizaje activo, reflexivo, colaborativo y sobre todo, situado y relevante, al tener lugar en contextos lo más cercanos a la realidad profesional. Las nuevas tecnologías por medio de blogs (a modo de diarios virtuales online), wikis, foros de discusión, se convierten igualmente en un recurso que facilita la participación activa de los estudiantes, su colaboración y así mismo, garantizando una supervisión y seguimientos efectivos de los procesos de aprendizaje. Con todo ello parece que es suficiente para entender la reforma educativa que se ha planteada. Sin embargo no es suficiente.

Al especificar tantas metodologías docentes e incluso enfatizar las condiciones más idóneas para favorecer un aprendizaje relevante, que diera como resultado el desarrollo de ciertas competencias, creo que se corre el riesgo de presuponer que simplemente bajo dichas condiciones, y siguiendo tales metodologías, las competencias se desarrollarán automáticamente. Dicho con otras palabras, las competencias no son equiparables sin más a métodos de enseñanza y condiciones favorables. Es necesario especificar más en qué consisten las competencias que se quieren desarrollar, más allá de saber que movilizan recursos internos y externos para afrontar situaciones complejas concretas. Y es necesario especificarlo, principalmente, para averiguar cómo resulta más adecuado enseñarlas o incrementar la probabilidad de que se desarrollen. Como plantea de manera crítica Gimeno (2008, p.46) *“en qué medida y de qué manera lo que creemos saber que son las competencias es un saber válido y suficiente para poder provocarlas y estimularlas”*. Para tratar de responder este interrogante, Gimeno (2008) propone distinguir cuatro componentes epistémicos de las competencias.

El primer componente define la competencia como la experiencia subjetiva vivenciada por un sujeto como una capacidad real, algo que se sabe hacer y que se ha aprendido y se

puede desarrollar. El segundo componente supone representar dicha experiencia subjetiva, creando una estructura, un modelo conceptual, describiendo niveles de complejidad, niveles de desarrollo, relaciones con otras competencias. Este segundo componente resulta, pues, de la formalización y objetivación del primero, muchas veces llevado a cabo por medio de expresiones metafóricas y analogías. Ante este segundo componente el autor previene que *“está muy poco elaborada la teoría acerca de lo que son y cómo se estructuran las competencias, siendo muy complejo el conglomerado de contenidos de las mismas”* (p. 47). El tercer componente supone la capacidad de poder describir cómo se ha generado la competencia a partir de una serie de condiciones, experiencias concretas o haber seguido ciertos procesos de aprendizaje (afectivos, intelectuales, sociales, etc...). Ante esto, Gimeno expresa claramente que, al igual que con el segundo componente, el conocimiento disponible acerca de cómo se generan las competencias es muy deficiente, y desde luego, su complejidad va mucho más allá de simplemente definir competencias como si de objetivos se tratara. Por último, el cuarto componente, relacionado con los anteriores, supone conocer qué tipo de procesos son los más adecuados para poder generar y conseguir las competencias. Lo que es lo mismo, saber cómo enseñar las competencias es diferente a saber cuáles son y cómo han evolucionado en términos descriptivos. Los ejemplos que muestra lo expresan con bastante claridad: *“saber quién es una buena madre no es suficiente para hacer de alguien una buena madre. Ser un mal padre sabemos qué es, y hasta cómo se puede haber llegado a serlo. Pero no solemos saber cómo evitar que lo sea”* p. 48. La conclusión del autor, ante todo esto no puede ser más pesimista al finalizar lamentando que la debilidad del planteamiento teórico, que sustenta o debería sustentar una enseñanza por competencias, imposibilita una enseñanza basada en competencias. O dicho de manera más tajante: *“hoy no se dispone de un modelo pedagógico montado desde el constructo de las competencias, no podemos mostrarlo ni enseñarlo, más allá de la voluntad por positiva que pudiera ser, de formularlo con cierto rigor. La inmadurez del campo debería dar que pensar, antes de lanzarse a propagar estos conceptos entre el profesorado desde la seguridad de quienes pueden hacer valer sus opciones porque tienen acceso al BOE, sin transmitir la inmadurez del campo y su poco fundamentada potencialidad para provocar cambios positivos”* (p. 48).

Desde este proyecto docente no comparto el pesimismo planteado por el autor, si bien es cierto que considero que define una crítica fundamental en relación a las competencias, que no podemos obviar. Si queremos enseñar fomentando el desarrollo de competencias, necesitamos conocer en profundidad los procesos que forman parte de las mismas, para

entonces, poder generar situaciones donde poder practicar dichos procesos, de manera que terminen generando la competencia que se pretenda trabajar. Justamente, describir en más detalle los señalados componentes epistémicos de las competencias, puede aportar una pista importante de hacia dónde continuar.

Considero que una de las claves consiste, siguiendo una de las ideas de Gimeno, en detallar de qué manera representamos la experiencia subjetiva implícita en el desempeño de una competencia. Tomemos un ejemplo para tratar de elaborar esta cuestión con el detalle que se merece.

Una de las competencias más mencionadas suele ser la de saber colaborar con los demás en la realización de un proyecto. Que posibilitemos una situación en la que los alumnos y el profesor tengan que participar activamente de manera coordinada, por ejemplo resolviendo un caso o llevando adelante un proyecto de investigación, no garantiza de por sí el desarrollo de una competencia transversal como saber colaborar. Es necesario conocer cuál es la experiencia subjetiva inherente al hecho de colaborar y sobre todo cuáles son los procesos implicados que subyacen al verbo colaborar. Por ejemplo al colaborar, más allá de las condiciones conocidas que se suponen tales como una relación de interdependencia, una responsabilidad compartida, la necesidad de poner en marcha múltiples habilidades sociales de escucha, de expresión, de negociación, de resolución de conflictos, es fundamental que de entrada nos planteemos un propósito de querer trabajar con otras personas para conseguir un objetivo común. Por eso mismo será necesario concretar que todos los participantes coinciden en el mismo objetivo común (aunque éste pueda ir cambiando con el tiempo). Será necesario atender las aportaciones de los demás, evaluarlas, ver cómo se relacionan y conectan con las propias. Será igualmente, más allá de los posibles logros, cuidar las relaciones personales, pero sin que éstas se conviertan en el objetivo fundamental de la colaboración (por ejemplo querer llevarse bien ante todo, lo que podría facilitar que se evitaren conflictos). Esto implica por lo tanto atender a lo que se dice y hace, pero también a cómo se dice y hace, siendo importante también atender a nosotros mismos durante el proceso, hasta el punto en el que lo importante dejan de ser las aportaciones individuales sino la aportación del grupo como un todo, del que todos forman parte. Eso implica, por ejemplo no aferrarse demasiado a las propuestas personales, como si fueran un objeto que nos pertenece, sino más bien, ser capaz de vincularse y desvincularse con fluidez de las diferentes propuestas en función de lo que aportan y no de quién las plantea. Igualmente es necesario evaluar tanto la calidad del proceso del grupo y al mismo tiempo los diferentes productos que se van generando, evaluando dichos productos en función de los objetivos, de

estándares de calidad que se posean (por ejemplo comparando con trabajos previos o el trabajo realizado por otros grupos). Y no olvidemos la importancia de identificar y gestionar contextos, de manera que se vean matices a la hora de colaborar según diferentes contextos que se generen o que el propio grupo promueva: grupos elegidos, grupos impuestos, plazos temporales cortos, plazos largos, actividades mecánicas, actividades creativas, situaciones reales, situaciones simuladas, actividades gratuitas, actividades remuneradas, actividades privadas, actividades públicas o con público, situaciones donde la evaluación no es explícita o formal y situaciones donde sí se sabe que hay un evaluador, etc..

Como se puede apreciar, la experiencia de colaborar está repleta de procesos que le dan forma y la hacen posible, siendo el proceso de colaboración, no obstante, algo más complejo que la simple suma o adición de los procesos. Colaborar implica querer colaborar, compartir objetivos, vincularse y desvincularse de las diferentes aportaciones, diferenciar qué se hace de cómo se hace, qué se dice o hace de quién lo dice o hace, evaluar la calidad de los diferentes productos en función del objetivo deseado (incluyendo la posibilidad de modificar dicho objetivo), pero también en función de los estándares que se expliciten acerca de cuándo algo está suficientemente bien, teniendo en cuenta variables como tiempo, esfuerzo, experiencias previas, los propósitos del grupo, etc... y sabiendo cuándo más allá de lo que se logra conviene cuidar relaciones, facilitar que gente que no interviene intervenga y aporte, que gente que interviene mucho pero no aporta mucho lo haga menos o piense más sus aportaciones, identificar contextos y cómo dichos contextos nos influyen y condicionan, etc.... Lo anterior no es en absoluto una lista exhaustiva de procesos implicados en una competencia tan compleja como colaborar. De manera más compleja, podríamos profundizar en cada uno de dichos procesos, para seguir precisando y concretando aún más.

De nuevo, lo fundamental, siguiendo con el argumento previo, consiste en conocer en detalle cuál es la experiencia subjetiva que subyace a la competencia que queremos trabajar, y a partir de ahí empezar a elaborar opciones de representación de las mismas, teniendo claro que las representaciones objetivas de la experiencia, no son la experiencia, pero resultan muy útiles a la hora de describirla o de generar situaciones relacionadas con la misma.

En cuanto a cómo representar la competencia, podemos extender y especificar el modelo epistemológico ofrecido por Gimeno, con el siguiente modelo, desarrollado por McWhirter (2009) que podríamos aplicar a cualquier competencia. La siguiente tabla representa las principales distinciones empleadas por el modelo:

Tabla 2. Modelo de Campo (McWhirter, 2009).

			Mundo: Analógico	Directrices: Digital
Epistemología	Por qué	Dirección	Patrón	Principio
Metodología	Cómo	Gestión	Proceso	Política
Tecnología	Qué	Desempeño	Procedimiento	Protocolo

A la hora de analizar o desempeñar una competencia podemos tener en cuenta las diferentes distinciones, según actúen a un nivel de tecnología o de describir qué se hace, un nivel de metodología que organice cómo se hace, y un tercer nivel de epistemología que cubre por qué razones se hace. Los tres niveles podemos aplicarlos en la experiencia subjetiva continua, pero también en una experiencia más objetivada.

Así podríamos plantear una serie de pasos o instrucciones protocolizadas para poder trabajar en un grupo de manera colaborativa. Por ejemplo podemos seguir los pasos propuestos por Sharan y Sharan (1992) para llevar a cabo un grupo de investigación, que presupone la cooperación de sus miembros:

Tabla 3. Pasos a seguir para llevar a cabo el método cooperativo de Grupos de Investigación (Sharan y Sharan, 1992).

Fase de Identificación
1. Los alumnos identifican el tema que van a trabajar.
Fase de Planificación
1. Reunirse en grupos de 4-5 personas para iniciar la búsqueda de información
2. Determinar objetivos, subtemas de trabajo y el reparto de los mismos.
Fase de Realización
1. Los equipos planifican las metas y los procedimientos para estudiar las cuestiones seleccionadas previamente.
2. Recopilación de la información, análisis de datos, evaluación y elaboración de conclusiones
3. A cada alumno se le exige una tarea específica o una parte del subtema en cuestión
4. Pueden consultar con el profesor y/o con otros miembros de otros grupos
Fase de Finalización/Exposición
1. El grupo elabora un informe, resumen o demostración. Las aportaciones de cada miembro son reelaboradas por el grupo y presentadas posteriormente a toda la clase.
Fase de Evaluación
El profesor y los alumnos evalúan las contribuciones a la clase del trabajo / exposición de cada uno de los grupos, incluso se ve la posibilidad de una evaluación individual.

Cada una de estas fases actúa como un protocolo que a modo de técnica, puede ayudar a la hora de estructurar la manera de trabajar de un grupo. No obstante, no se especifican los procesos necesarios para cooperar, que mencionamos anteriormente, corriendo el riesgo de que se den por hechos o evitando una oportunidad de enseñarlos. El protocolo proporciona

información útil en cuanto a cuáles son los hitos principales identificados a lo largo de un proceso, pero no especifica cómo se elabora un informe o una demostración, cómo se evalúa, cómo se planifica una meta común, etc... Aunque el protocolo es un ejemplo conocido de aprendizaje cooperativo, es curioso que no se especifique cómo cooperar. Por ejemplo qué procesos de comunicación son necesarios a la hora de expresarse y escuchar a los compañeros, cómo identifican metas personales y las diferencian de las grupales, cómo aprenden a comprometerse con el proyecto del grupo, cómo aportan información y evalúan dicha información. Son justamente estos procesos los que añaden cualidad a la experiencia, cierta política de llevar adelante el protocolo. Así se puede colaborar tratando de hacer las cosas bien, divertidas, útiles, rápidas, serias, interesantes, competitivas, etc... de manera que cada posibilidad genera una situación muy diferente. En cuanto al nivel más epistemológico, resulta interesante también explicitar cuáles son las razones para participar o qué se pretende conseguir, los propósitos, dado que es lo que dará sentido o no a la actividad colaborativa. E incluso reflexionar acerca de cuáles son los principios éticos o axiológicos que guían las acciones, como hacer las cosas bien, cumplir el expediente, quitarse de encima algo, ser responsables, agradecer una situación de autonomía y respeto que se ha proporcionado, etc... De nuevo, dichos principios darán sentido y contribuirán a contextualizar la actividad, más allá de los procesos seguidos y los pasos concretos seguidos, y forman parte también de la puesta en marcha de la competencia, en su contexto específico de aplicación, e incluso en la creación de esos mismos contextos. El ser conscientes de estos tres niveles en relación al desempeño de la competencia, su gestión (por medio de la identificación de algunos procesos relevantes) y la dirección a la que nos conduce (al conocer los motivos que tenemos de hacerlo o los valores que lo justifican), ayuda también a otro nivel a llevar adelante la competencia, permitiendo cierto análisis metacognitivo que contribuya a evaluar su desarrollo.

Dada la compleja naturaleza de un fenómeno como una competencia, necesitamos distinciones que nos ayuden a operativizar y concretar dichas competencias, con un nivel de detalle suficiente para saber de qué estamos realmente hablando, facilitando igualmente la posibilidad de generar situaciones donde se puedan practicar, explorar, descubrir y aplicar dichas competencias. En un siguiente apartado concretaremos este modelo con las competencias básicas a desarrollar en el programa de la asignatura Psicología del Desarrollo, impartido en el Grado de Educación Primaria. De momento espero que en este momento sirva como una alternativa a considerar una enseñanza de competencias, que nos lleve más allá de su mera enunciación como si de un objetivo se tratara.

CAPÍTULO 2. POSICIONAMIENTO PERSONAL ANTE LA PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO

1. PANORAMA GENERAL DE LA PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO EN LA ACTUALIDAD

En este capítulo pretendo ofrecer un breve panorama de la disciplina que constituye la base de la asignatura de la que se ocupa este proyecto docente: Psicología del Desarrollo en el Grado de Educación Primaria.

Como parte del espíritu de la época, querer abarcar toda una disciplina en un documento como éste, (sea cuál sea su extensión) es una tarea muy difícil de realizar. Como mucho, podría mencionar temas, teorías, líneas de investigación, pero lo más probable es que terminara ofreciendo una visión parcial e incompleta, sobre todo teniendo en cuenta la velocidad a la que avanza la investigación y la información proporcionada por la misma.

Por ello, lo que pretendo es revisar algunas nociones que considero fundamentales, o que al menos, los últimos diez años han dirigido mi atención o casi podría decir que mi formación. Desde luego, considero que al menos, es importante tener en cuenta dichas nociones a la hora de impartir una la asignatura como es la Psicología del Desarrollo, cuyo nombre, por cierto, no puede resultar más amplio. El propósito fundamental de esta revisión es posicionarme respecto a dichas teorías y explicitar dónde me sitúo teóricamente.

1.1. PRINCIPALES TEORÍAS EN PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO.

Si acudimos a cualquier manual de Psicología del Desarrollo (Berger, 2006; Craig y Baucun, 2009; Santrock, 2006) podremos constatar cómo en los capítulos iniciales se organizan las principales teorías en tres grandes grupos: teorías mecanicistas, organicistas y contextuales-dialécticas. Las mecanicistas integran las teorías clásicas conductistas, así como el desarrollo cognitivista posterior, estudiando el desarrollo de la mente desde la metáfora de ordenador o procesador de la información. Las organicistas integran teorías muy variadas que defienden la existencia de etapas universales y secuenciadas que se originan internamente y dirigen –en un sentido teleológico- al individuo hacia una progresiva maduración, por ejemplo el desarrollo cognitivo de Piaget, el desarrollo psicosexual y psicosocial de Erikson, etc...

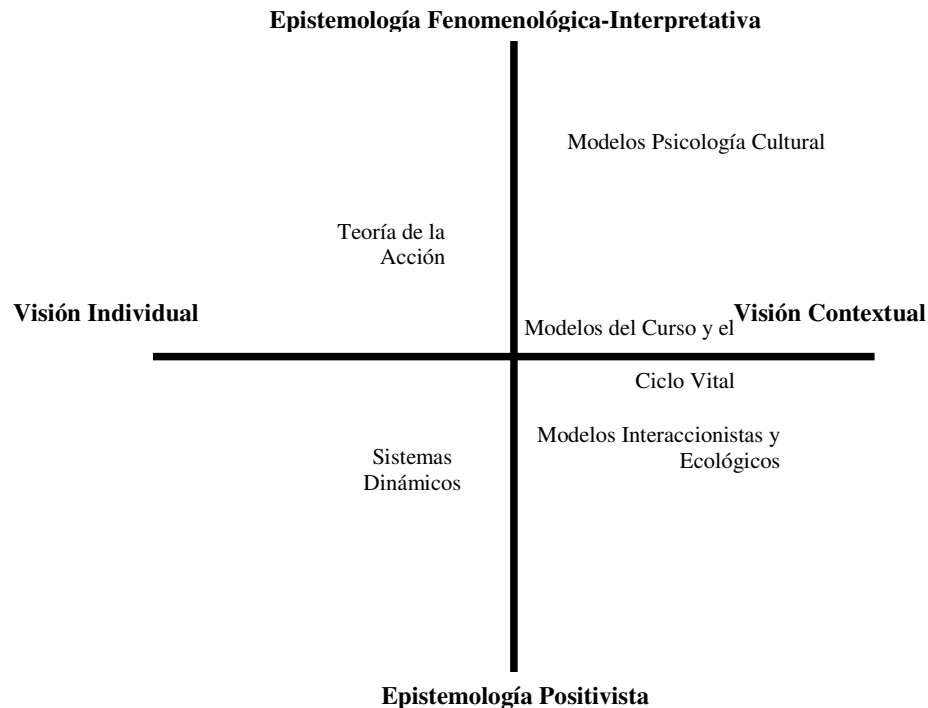
Por último, los enfoques contextual-dialécticos, más actuales, incluyen modelos que integran al individuo con el entorno del que forma parte, enfatizando la multidireccionalidad del desarrollo –las diferentes variables que componen el desarrollo humano siguen direcciones diferentes a lo largo del curso vital-, de su multidimensionalidad, de que en todo desarrollo existen ganancias y pérdidas, de que el ser humano es plástico –es decir, el cambio es posible en cualquier sentido y en cualquier momento- (si bien esta plasticidad no mantiene el mismo grado de elasticidad y reversibilidad en todos los períodos de desarrollo), y de una postura contextualista –que supone que no puede entenderse el ser humano sino inmerso en múltiples contextos que interactúan dialécticamente entre sí. Podemos citar algunos autores como Bronfenbrenner y Morris (2006), Baltes, Linderberger y Staudinger (2006) y Elder y Shanahan (2006) así como los modelos socioculturales desarrollados a partir de la obra de Vygotsky.

Recurrir a estos tres grandes grupos teóricos, mecanicistas, organicistas y contextual-dialéctico, puede que sea útil inicialmente, pero en mi opinión resulta insuficiente teniendo en cuenta la proliferación de modelos existentes actualmente.

Si acudimos a la última edición del Handbook of Child Psychology (Damon y Lerner, 2006) en su primer volumen, dedicado a los modelos teóricos del Desarrollo Humano, podemos leer 16 capítulos, cada uno de ellos escrito por una figura relevante de la disciplina, que ha tratado de sintetizar su campo teórico específico. Una primera conclusión es que no podemos distribuir cada una de estas 13¹³ opciones, sin más, en las tres áreas tradicionales ya mencionadas. Si tuviéramos, no obstante que integrar dichos modelos en líneas generales, creo que podríamos establecer cinco grandes tradiciones teóricas, que podríamos situar en dos ejes: un primer eje entre modelos que enfatizan una visión individual del desarrollo y modelos que enfatizan una visión contextual del desarrollo, y un segundo eje, según el modelo siga una epistemología más positivista-objetivadora o una epistemología más fenomenológica-interpretativa-experiencial. Estas cinco grandes tradiciones son (1) modelos basados en la teoría de los Sistemas Dinámicos, (2) modelos Experienciales basados en la teoría de la Acción, (3) modelos interaccionistas y ecológicos, (4) modelos del ciclo y el curso vital, y por último (5) modelos de psicología cultural. En la figura 4 se exponen dichos modelos según el eje de coordenadas mencionado.

¹³ No tenemos en cuenta los tres capítulos iniciales que reflexionan sobre asuntos epistemológicos relacionados con toda la disciplina.

Figura 4. Modelos teóricos actuales en la Psicología del Desarrollo en función de su epistemología y su énfasis individual o contextual.



Admito de entrada que es una distribución discutible, arbitraria y reduccionista, que hago con el propósito de mostrar a grandes rasgos, las grandes líneas teóricas actuales, pero creo que se aprecia la gran variabilidad de enfoques que podemos encontrar actualmente en la disciplina.

Otra manera de explorar las tendencias teóricas e investigadoras en la Psicología del Desarrollo, la podemos obtener analizando las principales líneas planteadas en los Congresos internacionales de la disciplina, como la European Conference on Developmental Psychology (ECDP, organizada por la European Society of Developmental Psychology) o la Bienal Conference of the European Association for Research on Adolescence (EARA). En el congreso del ECDP del 2007, celebrado en Jena, las conferencias propuestas por los organizadores del congreso, que mejor describen las líneas principales de interés, eran las siguientes:

- Ciencia Cognitiva y Desarrollo
- Psicología Cultural y práctica social.
- Identidad y Desarrollo del Self.
- Acercamientos metodológicos para el análisis de datos evolutivos.
- Migración, minorías y desarrollo infantil.

- Acercamientos teóricos en Psicología del Desarrollo.
- Transición a la adultez.

Dos años más tarde, en el ECDP de 2009 en Vilnius, los temas planteados eran los siguientes:

- Desafíos metodológicos.
- Experiencia temprana sobre el cerebro y desarrollo conductual
- Correlatos cerebrales de la adquisición del lenguaje.
- Relaciones e interacciones padres-hijos.
- Identificación y prevención de la dislexia.
- Programas de prevención del matonismo (Bullying)
- Afrontamiento ante las demandas de cambios sociales a lo largo del ciclo vital.

Los temas propuestos para el próximo congreso que tendrá lugar en el 2011, en Bergen, consisten en:

- Trayectorias de victimización: lecciones aprendidas a partir de la investigación realizada en las escuelas infantiles.
- La relación entre las identidades personal y social y .la pertenencia grupal con las elecciones de actividades vitales y el desarrollo socioemocional.
- Conducta moral: determinantes disposicionales y situacionales.
- Hacia un desarrollo humano saludable en un mundo cambiante.
- ADN y Psicología del Desarrollo.
- Interdependencia gen-entorno.

Hemos elegido las conferencias ofrecidas por la organización del congreso, entendiendo que muestran el interés de la organización por priorizar una serie de temas sobre otros, ejemplificando así qué se está enfatizando en nuestra disciplina.

Un primer punto que llama la atención es la diversidad de los temas, incluso, la escasa continuidad que encontramos de una edición a la siguiente. Segundo, un tema recurrente son las alternativas metodológicas en la investigación, que muestra el interés creciente por revisar cómo estudiar el objeto de estudio de la disciplina.

Los temas son muy variados: desde temas culturales como la inmigración, a temas biológicos como estudios cerebrales y genéticos, temas específicos relacionados con el contexto

escolar como el fenómeno del matonismo, victimización y las dificultades de aprendizaje, como temas más clásicos como las relaciones padres-hijos y el desarrollo de la identidad, la transición a la adultez y el desarrollo moral.

En su revisión sobre la disciplina de la Psicología del Desarrollo desde sus orígenes con los estudios de embriología en el siglo XIX, Cairns y Cairns (2006) identifican siete grandes temas, trabajados a lo largo del último siglo, y especialmente los últimos veinte años, que coinciden con algunos de los temas de las principales conferencias mencionadas anteriormente. Dichos temas podrían servir, por un lado, para estructurar una materia tan compleja y extensa como ésta. Por otro lado, nos da una idea de la tendencia actual y futura de la disciplina.

El primer tema se centra en el estudio del conocimiento y la conciencia, más concretamente, el estudio de la mente y de cómo se desarrolla a lo largo del tiempo. Aquí se incluye la investigación actual sobre la actividad cerebral mientras se realizan diferentes tareas cognitivas, investigación posibilitada por las nuevas técnicas no invasivas de neuroimagen, pero también la investigación de corte más epistemológico, que enfatiza más que estudiar el cerebro, especificar cuáles son nuestras concepciones acerca de lo que entendemos por “mente”, y como esas concepciones influyen en el tipo de investigación que realizamos (Gottlieb, Wahlsten y Lickliter, 2006; Magnusson y Stattin, 2006; Overton, 2006; Valsiner, 2006). Dentro de la corriente interdisciplinar actual, que está transformando la Psicología del Desarrollo en una disciplina más amplia denominada Ciencias del Desarrollo, en este tema, podríamos incluir los trabajos de Jaynes (1976/2003) desde un análisis histórico-cultural del desarrollo de la conciencia, o el trabajo de Hofstadter (2007) desde las Matemáticas y las Ciencias Cognitivas de la Inteligencia Artificial.

El segundo tema es el estudio de los pensamientos y la acción, integrados en la estructura del Self y sus conceptos derivados (autoconcepto, autoeficacia, autorregulación). Como plantea Cairnes et. al (2006, p. 154) *“lo que se atribuía a la “voluntad” en 1890 se atribuye a partir de los 90 al self (sí mismo) y sus procesos (motivos, valores, disposiciones)”*. El desarrollo del self, la creación de una estructura que posibilita la autorregulación, el estudio de las discrepancias entre lo que pensamos de nosotros mismos y lo que los demás piensan de nosotros mismos, son algunos de los asuntos centrales de este gran tema de estudio. Integrarían lo que antes denominaríamos como modelos experienciales basados en la teoría de la acción (Bradstädter, 2006; Rathunde y Csikszentmihalyi, 2006).

El tercer tema analiza la relación entre ontogenia y filogenia, en el sentido de dar respuesta a la pregunta de cómo podría definirse mejor el desarrollo: la ontogenia individual, la

ontogenia de las especies o la integración de ambas. El punto de vista actual para estudiar este tema se centra en el análisis de los cambios y las diferentes trayectorias entre diferentes generaciones, cómo puede haber momentos decisivos, que suponen cambios de trayectoria, a lo largo de varias generaciones, al igual que hay momentos decisivos en el curso del desarrollo ontogenético (Elder y Shanahan, 2006; Bronfenbrenner y Morris, 2006). Esto estaría más vinculado a las teorías interaccionistas-ecológicas y del curso vital.

El cuarto gran tema afronta el clásico debate sobre la relación entre herencia y ambiente, que ya ha superado las discusiones reduccionistas y dualistas que separaban ambas fuentes de influencia, para presentarlas de manera integrada, centrando la investigación en estudiar cómo actúan simultáneamente. Esto ha sido ampliamente desarrollado desde las teorías de los Sistemas Dinámicos (Thelen y Smith, 2006; Fisher y Bidell, 2006).

El quinto tema trata de responder la pregunta clásica de cuándo finaliza el desarrollo, incluso si tiene sentido plantearse una pregunta como ésta, mediante el uso de refinados estudios empleando una metodología longitudinal, en el contexto de estudios neuroconductuales, cognitivos y de desarrollo social, enfatizando la importancia del momento temporal (timing) en el que tienen lugar los cambios que posibilitan el desarrollo. Las principales teorías que han tratado este tema lo vinculan con el estudio del desarrollo a lo largo del ciclo y el curso vital (Baltes, Lindenberger y Staudinger, 2006; Elder et al. 2006).

El sexto tema aglutina un campo que se está desarrollando con especial velocidad, relacionado con el desarrollo de los valores personales a lo largo del tiempo, concretado con las investigaciones tradicionales sobre desarrollo moral (Kohlberg, 1982), viéndose extendido en los últimos años al estudio del desarrollo espiritual y religioso (Oser, Scarlett y Bucher, 2006), así como el área más general del desarrollo positivo (Benson, Scales, Hamilton y Sesma, 2006), enfatizándose modelos teóricos con un enfoque más fenomenológico (Spencer, 2006) y experiencial. Tal y como predice Cairnes et. al (2006), estamos probablemente ante el área de investigación que más va a crecer en los últimos años, interesado en promover un desarrollo lo más integrado y saludable posible, a nivel personal, familiar, grupal y social. Este tema formaría parte de la recientemente acuñada Psicología Positiva, integrada por conocidos autores, muchos de ellos provenientes de la Psicología del Desarrollo, tales como Seligman (1990, 2004), Csikszentmihalyi (1990) y Snyder, Lopez y Shane (2001) por citar a algunos. Como planteaba Kohlberg (1982) citado por Cairnes et al (2006, p. 155): *“Un individuo es fundamentalmente un ser moral en potencia, no debido a la autoridad social y las reglas (como pensaban Durkheim y Piaget) sino porque su propósito, su voluntad y su self forman parte de un self social compartido”*

(pp. 311-312).

Por último, como queda bien reflejado en las conferencias planteadas en los congresos mencionados anteriormente, el séptimo tema se centra en llevar a cabo las aplicaciones sociales de todo el conocimiento de la disciplina, de manera que dichas aplicaciones, más que limitar el desarrollo teórico lo enriquezcan, al favorecer una investigación cada vez más relevante, así como verificable y falsable. Los últimos años han surgido incluso revistas especializadas en la aplicación de la investigación sobre la Psicología del Desarrollo, como el *Applied Developmental Science* y el *Journal of Applied Developmental Psychology*.

Ante esta diversidad de temas y modelos teóricos, resulta evidente que es difícil estar actualizado respecto las aportaciones en cada uno de ellos. Igualmente se puede constatar la variedad de posibilidades existente, a la hora de seleccionar contenidos que puedan resultar interesantes para trabajar en la asignatura. Por todo ello, en el siguiente apartado voy a tratar de posicionarme teóricamente, con el propósito de justificar algunos temas y competencias que se podrían desarrollar de manera realista a lo largo de un cuatrimestre.

2. LA RELACIÓN ENTRE DESARROLLO Y CAMBIO.

2.1. CUESTIONES CRÍTICAS SOBRE LA PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO.

Recientemente la Psicología del Desarrollo ha recibido fuertes críticas demandando una reconsideración de (1) su objeto de estudio: el estudio de personas complejas en vez del estudio de variables descontextualizadas (Bergman, Magnusson y El-Khoury, 2003; Cairns, Bergman y Kagan, 1998) (2) su metodología: el abandono de metodologías nomotéticas por metodologías idiográficas que muestren en más detalle la complejidad de la experiencia estudiada, que respeten los procesos de cambio a lo largo del tiempo en vez de estudios descriptivos que no tengan en cuenta dicho cambio a lo largo del tiempo (Valsiner, 2006, 2009; Molenaar y Valsiner, 2005; Molenaar, 2004, 2007) e incluso (3) su epistemología: la sustitución de una epistemología postpositivista reduccionista, dualista y objetivadora por una epistemología relacional de carácter holístico que respete la variabilidad y complejidad de los procesos de cambio a lo largo del tiempo (Overton, 2006; Fisher, 2006). Como plantea Valsiner (2009a) la Psicología en su desarrollo como disciplina científica, ha temido y por ello evitado, estudiar directamente la complejidad de los seres humanos, a costa incluso de llegar a perder la relevancia de su objeto de estudio, algo que ya denunció Toomela (2007, p. 18) de manera provocadora:

“Los últimos 60 años en la investigación psicológica ha proporcionado miles, quizás millones, de maneras de predecir estadísticamente una variable psicológica por medio de otra. Al mismo tiempo, muchas preguntas fundamentales no se han preguntado debido a un pensamiento metodológico limitado. Todavía buscamos puntuaciones “objetivas” sin saber cuantos mecanismos psicológicos diferentes pueden subyacer a dichas puntuaciones (...) El estudio de fragmentos proporciona muy poca comprensión del ser humano como un todo. La predicción estadística probabilística se ha convertido el objetivo final de muchos estudios aunque la mayor parte del pensamiento y el insight deberían empezar donde la línea principal de la Ciencia Psicológica parece terminar ahora”

En la disciplina psicológica actual, tres serían los sesgos que se deberían afrontar y superar (Valsiner, 2009a, 2009b):

- Eliminación (en los datos) del flujo dinámico propio de los fenómenos mentales estudiados (procesos de pensar, sentir, actuar), al ser estudiados mediante representaciones estáticas, que no son sensibles a los procesos implicados.
- Eliminación de los órdenes jerárquicos (como los estudiados por las relaciones entre parte/s y la totalidad o el desarrollo en complejidad de ciertas estructuras), en la transformación de fenómenos en datos, lo que justamente ha dificultado manejar asuntos relacionados con el estudio de la complejidad.
- Eliminación del contexto inmediato del fenómeno, impidiendo la comprensión adecuada del mismo. De esta manera se facilita que los investigadores impongan su propia perspectiva en el fenómeno, en vez de explorarlo en sí mismo.

La propuesta para superar dichos sesgos implicaría adoptar las siguientes recomendaciones metodológicas:

- Amplificar la “desviación” o diferencia en los datos, atendiendo a la variabilidad intrínseca de los mismos, de manera que dicha variabilidad no se interprete sin más como errores de medida, sino como una descripción del fenómeno estudiado. De ahí se genera un cambio de foco, del centro a los límites, enfatizando la novedad y las excepciones, “los seres humanos no deberían considerarse ‘un error’. Los casos individuales que contradicen los datos grupales no deberían ser rechazados, sino descritos y comprendidos” (Sato, Watanabe y Omi, 2007, p. 53).

- Enfatizar el estudio de los procesos dinámicos, para desarrollar una ciencia evolutiva holística centrada en el individuo en desarrollo, con sus percepciones, cogniciones, planes, valores, objetivos, motivaciones, factores biológicos, conducta, etc... Como planteaban Magnusson y Törestad, 1993, p. 436 “el punto de partida para un análisis holístico del funcionamiento individual es que un individuo funciona como una totalidad, que cada aspecto de sus estructuras y procesos (percepciones, cogniciones, planes, valores, objetivos, motivos, factores biológicos, conducta y otros aspectos) cobran sentido a partir de la función que juegan dentro del funcionamiento total del individuo”.
- Prestar atención al estudio de las “estructuras emergentes”, por ejemplo mediante el estudio de trayectorias, percibidas sólo desde una perspectiva temporal amplia.
- Elección de un punto de vista “ideográfico”, que genere suficiente base experiencial para conocer un fenómeno contextualizado y situado, respetando su complejidad, de manera que permita una generalización y posterior identificación de los elementos fundamentales del fenómeno estudiado.

Una Psicología del Desarrollo que tenga en cuenta dichos sesgos debería partir de una conceptualización clara de lo que se entiende por cambio, teniendo en cuenta que el cambio es justamente lo caracteriza el fenómeno estudiado en nuestra disciplina, estudiándolo a lo largo de todo el ciclo vital. Teniendo en cuenta algunas de las consideraciones previas, el cambio, que se produce necesariamente a lo largo del tiempo (bien sea en segundos, minutos, horas, semanas, meses o años) es dinámico, variable y se encuentra contextualizado. Siendo el fenómeno fundamental de nuestro objeto de estudio, es importante por lo tanto describir algunas de sus principales cualidades. Como plantea Overton (2006, p. 29) el desarrollo se refiere “a los cambios formales (transformacionales) y funcionales (variacionales) en las características expresivas-constitutivas e instrumentales-comunicativas de la conducta”. Desarrollemos cada una de estas nociones: cambio variacional, cambio transformacional, función expresiva y función instrumental.

La consideración de si el cambio es continuo o discontinuo ha alimentado unas de las principales controversias en la disciplina de la Psicología del Desarrollo. Muy relacionado con ello se encuentra la discusión acerca de si existen estadios o etapas diferenciadas a lo largo del desarrollo (como los descritos por Piaget, Kohlberg, Erikson, Kegan, Selman, Levinson, etc...), o por el contrario, el desarrollo se caracteriza meramente por un cambio continuo y gradual, en el que los cambios van acumulándose dando lugar a cambios mayores que sólo aparentan ser

discontinuos. Aunque algunos autores abogan que actualmente la continuidad del desarrollo a lo largo del ciclo vital es el enfoque predominante (Craig y Baucun, 2009), relegando el enfoque que entiende el desarrollo como un proceso de cambios discontinuos al área del Desarrollo Cognitivo, dicha cuestión no se puede responder sin tener en cuenta simultáneamente ambas concepciones del cambio.

Más allá de plantear esta cuestión de manera polarizada o separada, autores como Overton (2006) desde una perspectiva relacional han tratado justamente de conceptualizar el cambio como una interacción sistémica entre discontinuidad y continuidad.

2.2 EL CAMBIO TRANSFORMACIONAL.

Para Overton (2006) el cambio transformacional constituye todo aquel cambio en la forma, organización o estructura de cualquier sistema. Los ejemplos más citados de dicho cambio son la metamorfosis de un gusano en una mariposa, un renacuajo que se convierte en una rana, la semilla que se transforma en una planta, una molécula de hidrógeno y dos de oxígeno que dan lugar a un nuevo componente como el agua, etc... El aspecto fundamental en este tipo de cambio es la “emergencia de novedad”, interpretada normalmente como un cambio cualitativo, queriendo dar a entender que es un cambio que no puede tener lugar por la mera adición de los elementos constituyentes previos. De ahí la idea de emergencia, que nos recuerda la idea representada por la Psicología de la Gestalt a principios del siglo XX: el todo es diferente a la suma de las partes. Como plantea Overton (2006, p. 26) “esta emergencia de novedad es comúnmente denominada cambio cualitativo en el sentido de que es un cambio que no puede ser representado como algo puramente aditivo”.

Un aspecto importante del cambio transformacional es que la “emergencia de novedad” implica no sólo una nueva estructura, además dicha estructura es más compleja. Es fácil conectar este hecho con el principio ortogenético planteado por Werner (1957) que a su vez recogía la idea enunciada por el embriólogo y biólogo del siglo XIX Kart Ernst von Baer, quien propuso que el desarrollo procede por medio de etapas sucesivas, transcurriendo de lo más general a lo más específico, partiendo de un estado homogéneo que generaría progresivamente estructuras cada vez más organizadas y diferenciadas jerárquicamente (Cairns et al. 2006). Tal y como lo definía Werner: “la Psicología del Desarrollo postula un principio regulador del desarrollo; es un principio ortogenético que plantea que donde quiera que tenga lugar el desarrollo, éste procede de un estado de relativa globalidad y ausencia de diferenciación hacia

un estado de progresiva diferenciación, articulación e integración jerárquica” (p. 126).

Los conceptos de estadios, fases y niveles en el desarrollo se refieren a este tipo de cambio transformacional, sustentado por influyentes autores como Piaget, Erikson y Vigotsky. Por ejemplo leemos en Overton (2006, p. 26) la siguiente cita de Vigotsky (1978, p. 73) en la que plantea que el desarrollo no es “una acumulación gradual de cambios separados... sino un proceso dialéctico complejo caracterizado por transformaciones cualitativas de una forma en otra con la intervención de factores externos e internos”.

Otras características del cambio transformacional son que los cambios son duraderos, irreversibles y secuenciales. Esto plantea otra característica muy debatida, la direccionalidad de los cambios, el hecho de que los cambios en un sentido teleológico vayan dirigidos hacia una dirección preestablecida (un objetivo o un estado determinados). Overton diferencia entre una teleología subjetiva y una objetiva. La subjetiva estaría formada por los objetivos, las metas y los propósitos personales, que dirigirían supuestamente el desarrollo personal de un individuo concreto, que por ejemplo quiera ser una mejor persona. Para el autor esta teleología es irrelevante para la discusión acerca de la naturaleza del cambio. La teleología objetiva, se refiere a construir las reglas o los principios que rigen y dirigen el desarrollo, por ejemplo, el principio ortogenético ya mencionado. En este sentido, la teleología asociada al cambio transformacional es estructural, y está vacía de contenido, no propone que el desarrollo tenga que ver con ningún principio moral, por ejemplo, sí en cambio, estipularía que el desarrollo conllevaría un sistema más complejo y dinámicamente autoorganizado: por ejemplo el desarrollo del lenguaje, de razonamiento, de la resolución de problemas, etc...

Valsiner (2006) añade dos parámetros fundamentales a la hora de comprender mejor las cualidades del cambio transformacional. El primero profundiza en el proceso de reestructuración dinámico que tiene lugar a lo largo del tiempo, mediante los procesos de diferenciación, de-diferenciación e integración. El segundo profundiza en el intercambio estructurado del organismo con su entorno, a raíz del cual, se produce la transformación. Respecto al primero Valsiner (2006) defiende que si la transformación de una estructura va en la dirección, como veíamos, de generar un sistema más complejo $X \rightarrow [X-Y]$, hay que tener en cuenta que se pueda producir tanto un progreso (diferenciación) como una regresión (de-diferenciación) que implicaría regresar a un estado anterior $[X-Y] \rightarrow X$. Ambos procesos formarían parte de un estado dinámico de desarrollo. Dada la irreversibilidad del tiempo, cada nuevo estado es en sí único, de manera que la mejor manera de representar el desarrollo es mediante la figura de una hélice o espiral, en la que un nuevo estado puede parecer similar a un estado anterior, pero nunca es una repetición

del mismo, manteniéndose así la irreversibilidad. Respecto al segundo parámetro, la relación entre el organismo y el entorno, Valsiner (2006) vuelve a citar a Werner (1957) en un texto menos conocido, pero igualmente clave, en donde plantea lo siguiente: “la progresiva diferenciación sujeto-objeto implica el corolario de que un organismo se vuelva menos dominado por la situación concreta inmediata (...) Una consecuencia de esta libertad es la comprensión más clara de los objetivos, así como la posibilidad de utilizar medios sustitutivos y finales alternativos. Hay por lo tanto una mayor capacidad para planificar y postergar la acción. La persona es más capaz de ejercer elecciones y reajustar una situación voluntariamente. Dicho brevemente, puede manipular el entorno más que responder pasivamente a dicho entorno. Esta libertad de estar dominado por la situación inmediata permite a su vez una evaluación más precisa de los otros” (p.27). Esta cita, por un lado ejemplifica el funcionamiento de un sistema más complejo al que tendería teleológicamente el desarrollo, funcionamiento que de nuevo tiene sentido estructural y funcionalmente, no por su contenido concreto. Por otro lado muestra la importancia que tiene el entorno para el desarrollo del sistema, con el que se relaciona de manera dinámica e interactiva. Dicho con otras palabras, el cambio transformacional implica también un cambio en nuestra manera de relacionarnos con el entorno, generando una mayor autonomía o capacidad de elección.

2.3 EL CAMBIO VARIACIONAL.

Overton (2006, p. 27) define el cambio variacional como el “grado en el que un cambio varía respecto a un estándar, una norma o un promedio”. Como ejemplos se plantea la mayor precisión de un niño que empieza a caminar, el incremento en el vocabulario, el recibir mejores o peores calificaciones, etc... Desde un punto de vista instrumental, el cambio variacional estaría relacionado con desarrollar mayor precisión en una habilidad determinada. Al contrario que el cambio transformacional, el cambio variacional es lineal, aditivo, cuantitativo y continuo. Las distintas variedades de una estructura determinada (pensamiento, memoria, emoción, identidad) serían también ejemplos de este cambio: diferencias en los estilos de pensamiento analítico, sintético; grados de intensidad en cualquier emoción, identidad más individualista o más social, diferencias en la capacidad, contenido o estrategia memorística, etc... Ninguna de estas variedades, pese a suponer un cambio, implicarían un cambio en la estructura del sistema, sólo una variación cuantitativa respecto a alguno de sus elementos constituyentes. Algunas cualidades del cambio variacional son por lo tanto la reversibilidad, la continuidad y una

representación cíclica del cambio. Aquellos investigadores del desarrollo cognitivo que consideran el desarrollo como un incremento en el contenido que se puede representar, o una mejora en la eficiencia de procesamiento del sistema (Siegler, 1996; Sternberg, 1984) serían representantes de una concepción continua del desarrollo.

Para Overton ambos cambios mantienen una relación complementaria dinámica e interactiva, no se puede defender un tipo de cambio en detrimento del otro. Desde su perspectiva relacional, cualquier enfoque que priorizara sólo un tipo de cambio, estaría limitando las posibilidades de comprender la complejidad de fenómeno evolutivo que se estuviera estudiando. Tal y como plantea de manera clara “los sistemas transformacionales producen variación y las variaciones transforman el sistema” (p. 28). De igual manera Fisher (2006) al describir la tarea de la Psicología del Desarrollo plantea que consiste en detectar y describir patrones que describan y reflejen la estabilidad y la variabilidad inherentes a los fenómenos estudiados.

Si las nociones de cambio transformacional y cambio variacional responden la pregunta de cuál es la naturaleza del cambio, las nociones de ‘expresivo-constitutivo’ e ‘instrumental-comunicativo’ describen qué es lo que cambia a lo largo del desarrollo.

2.4 LA FUNCIÓN EXPRESIVA-CONSTITUTIVA E INSTRUMENTAL-COMUNICATIVA DEL CAMBIO.

La función expresiva-constitutiva de una acción refleja la organización fundamental de ese sistema. La estructura de un sistema se manifiesta o se expresa mediante una serie de patrones conductuales, a partir de los cuales se puede inferir la estructura subyacente. Aquí conviene recordar la definición de estructura, como un sistema de relaciones dinámicas que organizan las actividades de un organismo. Es dicho sistema de relaciones el que se expresa a partir de una acción determinada. Como plantea Overton (2006) “cuando una investigación se dirige hacia la medición o el diagnóstico de la naturaleza, el estatus o cambio de un sistema psicológico o biológico subyacente, la función expresiva es central en la indagación” (p.23). El sistema dinámico queda reflejado en la acción. Un cambio en dicha estructura del sistema reflejado en una acción sería, como ya hemos visto, un ejemplo de cambio transformacional. Un adolescente que es capaz de proporcionar una definición general para un fenómeno, más allá de proporcionar solamente ejemplos de dicho fenómeno, estaría indicando un sistema capaz de manejar y relacionar información abstracta, por ejemplo en el sentido de que una clase es una categoría más abstracta que cualquiera de los elementos que forman parte de dicha clase, y

definir en qué consiste esa fase por lo que todos los elementos tienen en común es más abstracto que simplemente listar ejemplos de los elementos que pertenecen a dicha clase.

La función instrumental-comunicativa consiste en una conducta que sirve como un medio para conseguir algún resultado. Como ejemplifica Overton (2006, p. 24) “caminar, que puede ser (una función) expresiva cuando se considera reflejando el sistema dinámico de la locomoción, puede igualmente ser instrumental a la hora de conseguir alimentación”. La función comunicativa de cualquier conducta contextualiza dicha conducta en un plano intersubjetivo, de carácter social.

La función expresiva-constitutiva es el proceso por medio del cual tenemos el mundo que tenemos. La función instrumental-comunicativa es el proceso por medio del cual ordenamos las cosas en dicho mundo. Estas definiciones postuladas por Taylor (1995, p. ix, citado por Overton, 2006, p. 24) son muy similares a las clásicas definiciones de sujeto y objeto. Por ejemplo, siguiendo a Kegan (1994/2003, p. 43), un objeto se refiere a “aquellos elementos de nuestro saber u organización mental sobre los que podemos reflexionar, que podemos manejar, ver, relacionar con otros, controlar, internalizar, asimilar o, puesto de otra manera, sobre los que podemos operar con cierta responsabilidad”. En este sentido un objeto estaría vinculado a lo que podemos ordenar en el mundo instrumental y comunicativamente. Por el contrario “sujeto” se refiere a “aquellos elementos de nuestro saber y organización mental con los que nos identificamos o asociamos, fundimos o acoplamos. No podemos ser responsables, controlar o reflexionar sobre aquello que es sujeto. El sujeto es inmediato, el objeto está mediado”(p.24). El sujeto por lo tanto, sería la estructura dinámica que nos constituye y mediante la cual experimentamos el mundo y nos expresamos en nuestras acciones instrumentales en nuestra relación con el mundo, con aquello que podemos manejar, relacionar, expresar, etc...

Al igual que con el cambio transformacional y el variacional, las funciones expresivas e instrumentales mantienen una relación complementaria. Ambas son parte de la misma experiencia completa. No constituyen procesos independientes. Integrando las cuatro dimensiones del cambio es más fácil definir un fenómeno evolutivo. Así se puede enfatizar una dimensión transformadora-expresiva que enfatice los cambios secuenciales de un sistema determinado (cognitivo, afectivo, social, motor, físico), a lo largo del tiempo. Una dimensión variacional-instrumental enfatizaría los propósitos de una acción concreta en su adaptación a las demandas del entorno, analizando las diferencias en sus estrategias y procedimientos.

Figura 5. Tipos de Cambio y funciones de la conducta (Overto, 2006)



3 ¿TIENEN CABIDA LOS ESTADIOS EN LA PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO?

3.1 EL ESTRUCTURALISMO DINÁMICO DE K. FISHER.

Como ya hemos visto, el debate acerca de los tipos de cambio, de la continuidad y discontinuidad del desarrollo está muy relacionado con la controversia acerca de si existen estadios o no a lo largo del desarrollo. Igualmente, recordando los sesgos expuestos por Valsiner (2009), tener en cuenta estadios a lo largo del desarrollo, está muy relacionado con el estudio de la emergencia de diferentes estructuras a lo largo del desarrollo, diferenciándose progresivamente en función del incremento jerárquico en su grado de complejidad (Werner, 1953). El debate acerca de si los modelos de estadios tienen sentido actualmente, implica una vez más, integrar concepciones de cambio transformacional-cualitativo-expresivo, con concepciones de cambio variacional-cuantitativo-instrumental. De nuevo, adoptar un paradigma relacional, como el defendido por Overton (2006), implica trascender dicotomías excluyentes entendiendo que los cambios continuos variacionales-instrumentales posibilitan la emergencia de cambios discontinuos transformacionales-expresivos, que a su vez generan de nuevo cambios continuos.

Un autor que ha contribuido en gran medida a avanzar en este debate, de una manera integradora es Fisher (2006) y su estructuralismo dinámico. Para dicho autor, gran parte del problema subyacente a la controversia de si existen estadios o no, radica en la confusión entre forma y estructura. Como él mismo plantea: *“un problema estructura/forma aparece cuando una abstracción usada para describir la realidad se confunde con la realidad descrita. Las personas esperan generalmente que los patrones de los fenómenos en el mundo coincidan con sus abstracciones subyacentes, en vez de determinar qué patrones encajan de hecho con el objeto*

de la experiencia" (p. 315). La abstracción (forma) sería aquí un ejemplo de estadio X (estadio cognitivo de operaciones concretas por ejemplo) que se impondría o proyectaría a la experiencia Y. La diferencia introducida aquí por Fisher es que la estructura no es lo mismo que la forma. Una estructura es una propiedad que emerge de un sistema, no se puede separar de su función organizadora de un sistema dinámico. En sí no es más que el patrón organizador de la relación dinámica entre los componentes de dicho sistema, observable y analizable directamente, al contrario que los estadios formales más abstractos.

Cuando se describe como patrón se refiere a un conjunto de regularidades, en las relaciones entre los diversos elementos que constituyen el sistema estudiado, siendo fundamental la idea de que dicho patrón es dinámico, estando caracterizado por su variabilidad. El patrón aporta estabilidad al definir una regularidad, pero igualmente presenta variabilidad por la organización dinámica de las relaciones establecidas entre los diferentes elementos. El autor plantea como ejemplos la relación dinámica entre los sistemas respiratorio, circulatorio, digestivo, metabólico y el sistema nervioso, que mantiene vivo un organismo. O la relación entre los sistemas judicial, político-electoral y el gobierno, que mantienen una sociedad. Para Fisher (2006) un sistema vivo no sólo tiene que estar organizado para estar vivo, además, una cualidad de dicha organización es su dinamismo. Una organización estática es sinónimo de muerte.

Desde esta distinción entre forma y estructura (dinámica y variable) Fisher (2006) critica aquellas teorías del desarrollo (como las neo-piagetianas) por haber defendido una concepción estática de los estadios, evitando tener en cuenta la variabilidad en la adquisición y desempeño de dichos estadios. El problema de tener una estructura estática es que no se tienen en cuenta ni las relaciones que se establecen entre sus elementos, ni las que establece con otras estructuras, corriéndose el riesgo de objetivar y cosificar la estructura.

Una manera de cosificar una estructura, por ejemplo, es vinculando los estadios con la edad cronológica, aunque se haga de manera orientativa. Es justamente este aspecto lo que motivó que a finales de los 70 empezaran a proliferar investigaciones tratando de comprobar las teorías de Piaget, sobre todo en la etapa de transición entre el estadio preoperacional al de las operaciones concretas. Por ejemplo, una de las conclusiones fundamentales del conjunto de investigaciones mencionado, ha sido comprobar cómo, en general, los niños logran muchas capacidades cognitivas propias de las operaciones concretas, mucho antes de lo predicho según el modelo piagetiano (Rodrigo, 1999). La baja competencia de los niños menores de seis años, a la hora de llevar a cabo las clásicas tareas ideadas por Piaget eran, por tanto, más consecuencia de las características de dichas tareas (escasa familiaridad, bajo interés, demanda

de habilidades memorísticas y lingüísticas suplementarias a las habilidades cognitivas puestas a prueba, etc...) que de las capacidades cognitivas reales de dichos niños, por ejemplo en relación al egocentrismo (Newcombe y Huttenlocher, 1992; Rodrigo y De Vega, 1996), el pensamiento animista (Richards y Siegler, 1984) y desde luego en las tareas de conservación y de clasificación (Rodrigo, 1982). Como plantea Rodrigo (1999) el rendimiento de los niños en estas tareas dependerá de variables tales como el número de elementos que intervienen, su familiaridad, el entrenamiento previo y el tipo de ayuda que reciban durante la tarea. En general este tipo de críticas han servido no sólo para replantear en qué momento se adquieren ciertas competencias cognitivas, sino para cuestionar incluso los propios modelos de estadios que enfatiza una concepción discontinua del cambio, abogando por investigaciones de procesos cognitivos (atención, memoria, conocimiento categorial, conocimiento temático) que enfatizan una concepción del cambio continua. Como plantea Rodrigo (1999) *"debemos calar más en la naturaleza de los procesos cognitivos implicados en su realización (...) un análisis <<en positivo>> de las capacidades de procesamiento de los niños de estas edades puede sernos de mucha utilidad"* p. 208. La realización de dichas tareas dependería más del desarrollo (cuantitativo) de ciertos procesos cognitivos y la cantidad de información que pueden procesar, que de la construcción de ciertas estructuras dinámicas subyacentes que posibilitarían o no la realización de dichas tareas.

En la misma línea, otras críticas de los modelos piagetianos, se han centrado en la inconsistencia de los resultados obtenidos por los mismos sujetos en diferentes dominios (variación intraindividual), comparándose diferentes sujetos de la misma edad, o sujetos pertenecientes a diferentes culturas (variación interindividual). De nuevo, la pregunta subyacente sería la siguiente: si un concepto X (como la conservación) está apoyado por una estructura lógica subyacente, ¿no debería manifestarse dicha estructura en todas las situaciones? ¿cómo explicar que un niño posea un tipo de razonamiento lógico en una situación y lo pierda en otra? Como concluye Fisher (2006), Piaget y otros teóricos de estadios no han aportado explicaciones satisfactorias de la variación interindividual en el orden y momento de adquisición de dichos estadios, por lo mismo tampoco han explicado la variación intraindividual de consistencia de dichos estadios en función del tipo de tarea, el contexto, al apoyo social y la experiencia.

La solución a este problema de consistencia interindividual e intraindividual consistiría en estudiar de manera específica la actividad física o mental de un sujeto, tal y como tiene lugar en contextos cotidianos, atendiendo a su organización dinámica, sin necesidad de recurrir a estructuras formales existentes en algún sitio indeterminado (Fisher, 2006). Dicho con sus

palabras *“la agrupación de discontinuidades en una perspectiva macro del desarrollo no proviene de una estructura subyacente y misteriosa de estadio, sino de las dinámicas mediante las cuales las personas construyen habilidades por medio de la integración de componentes anteriores, en un proceso gradual”* (p.348). Esto supone estudiar no sólo la conducta que realiza el niño y los procesos cognitivos implicados (atención, memoria, categorización), sino su organización interrelacionada, de manera que no se estudian dichos procesos cognitivos por separado, sino de manera integrada. En este sentido de tener en cuenta la organización estructural, plantea que si se analizaran las dinámicas de la variación típica en cualquier actividad del desarrollo se comprobarían los siguientes aspectos:

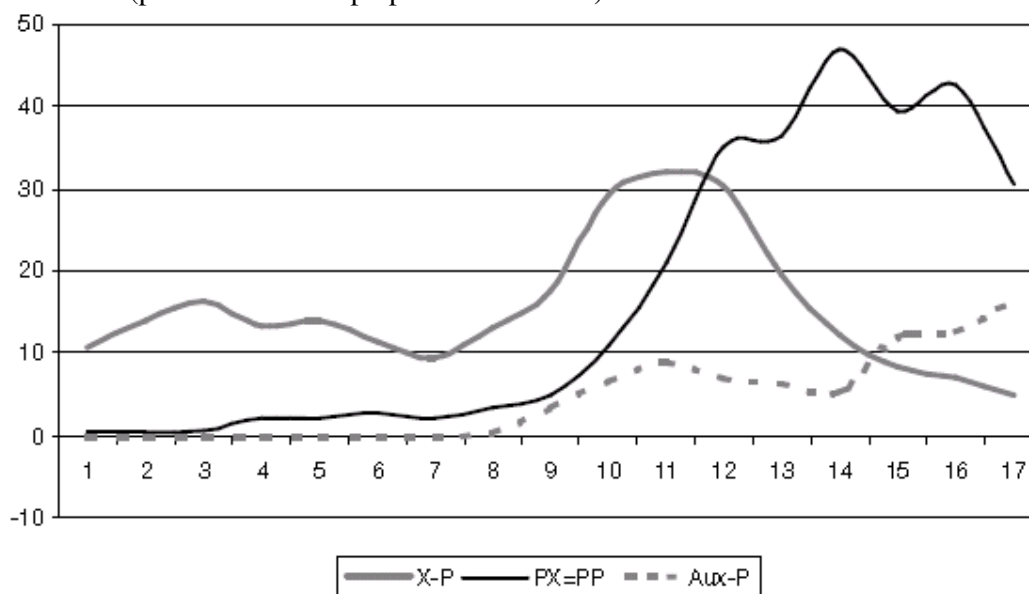
- Las personas se desarrollan a lo largo de múltiples trayectorias que además tienen lugar de manera simultánea (co-ocurren).
- Las personas funcionan en un rango de desempeño, actuando a diferentes niveles y competencias.
- Las personas se desarrollan a largo plazo pero aprenden en períodos de tiempo más cortos que cuando se representan adoptan formas no lineales.
- Las personas aprenden junto a otras personas, la investigación debería reflejar la naturaleza social del desarrollo.
- Las personas actúan de manera diferente en diferentes tareas y condiciones, por ello la investigación debería incluir un rango de tareas y condiciones con el propósito de detectar el rango más amplio posible de variación en la acción y el pensamiento.

De esta manera, el modelo estructural dinámico de Fisher (2006) integra una perspectiva discontinua del desarrollo con una continua, al estudiar cómo aparecen nuevas estructuras a lo largo del desarrollo en un mismo sujeto o varios sujetos, mientras simultáneamente, se describen y estudian las variaciones conductuales que tienen lugar de manera intraindividual en función de toda una serie de factores tales como el tipo de tarea, el tipo de apoyo prestado, el ámbito de actuación y el estado emocional mantenido. Más que entender las variaciones conductuales (propias de un cambio variacional) como un error, se entienden como ejemplos de la estructura subyacente, dado que dichos cambios, al estudiarse reproducen cierto patrón, cierta regularidad, que justamente expresaría la organización dinámica de la que dependen.

3.2 UN EJEMPLO DE CAMBIO ESTRUCTURAL A PARTIR DE LA VARIACIÓN CUANTITATIVA.

Presento a continuación un ejemplo con el que ilustrar los conceptos sobre el cambio que he ido presentando hasta ahora. En la figura 6 (van Geert, 2002, 2003) se representa el desarrollo lingüístico de una niña holandesa, medido durante un año, desde que tenía 1,6 años hasta que cumplió 2,6. Al comienzo del estudio el sujeto del estudio se encontraba en el estadio de una palabra. Se decidió estudiar el desarrollo del lenguaje porque el propósito de la investigación consistía en estudiar la variabilidad intrínseca de los cambios a lo largo del desarrollo. Para estudiar la variabilidad se requiere un registro relativamente grande de mediciones, y la colección de muestras de habla espontáneas satisfacía dicho requerimiento. Además el desarrollo del lenguaje proporciona datos cuantitativos que pueden ser fácilmente representados gráficamente. Por último el lenguaje es un buen ejemplo para estudiar la variabilidad porque su evolución, al igual que el desarrollo motor (Thelen y Corbetta, 2002), es relativamente rápido y muestra un incremento rápido en su complejidad (van Geert, 2002).

Figura 6. Cambios en la frecuencia de proposiciones según su complejidad sintáctica (por el número de preposiciones usado).



La gráfica del estudio mencionado es un buen ejemplo de integración de cambios cuantitativos y cambios cualitativos. Se puede observar con claridad que cada tipo de frase, atendiendo a su complejidad en el uso de preposiciones, oscila a lo largo del tiempo, mostrando

una variación cuantitativa. También se observa que una vez que el primer ejemplo de proposición, el más sencillo ha llegado a su punto más alto, empieza a disminuir siendo sustituido por el segundo tipo de proposición de mayor complejidad. Al igual que con el primer tipo de proposición, sus valores oscilan a lo largo del tiempo, y llegado un punto de máxima frecuencia, empieza a disminuir su frecuencia de aparición, siendo sustituido progresivamente por el tercer tipo de proposición, cuya estructura es la más compleja. Más allá de la variación cuantitativa de los valores registrados, es interesante tener en cuenta los patrones que emergen, a medida que se van obteniendo datos. Los autores infieren una secuencia de relaciones asimétricas entre los tres elementos estudiados, los tres tipos de proposición diferenciados por su complejidad en el uso de preposiciones. Dicha relación asimétrica sería la siguiente: las primeras proposiciones que aparecen, tienen un efecto positivo en la emergencia de las que siguen. Sin embargo las nuevas proposiciones poseen un efecto competitivo (negativo) sobre las que les preceden, lo que conduce a su progresiva desaparición. Los cambios cuantitativos dan lugar así a diferentes cambios cualitativos, ejemplificados por la sustitución de una proposiciones por otras a lo largo del tiempo, siendo este sistema lingüístico, un ejemplo de desarrollo progresivo en la complejidad de las estructuras que van emergiendo, cuyo desarrollo no es caótico, sino que siguen un patrón organizado.

Interesantemente van Geert relaciona la pauta anterior mencionada, como un ejemplo de patrón común y universal en otros ámbitos del desarrollo: *“Nótese que este patrón de relaciones- una relación positiva de un componente evolutivamente más temprano hacia un componente posterior, y una relación negativa del componente posterior en relación al más temprano- es probablemente bastante universal en el desarrollo. Por ejemplo si se aplicara a varios estadios de desarrollo moral, como son descritos en la tradición de Kohlberg, estas relaciones conducirían a una pauta de aparición y desaparición de estilos de razonamiento moral”* (van Geert, 2003, p. 664).

Un modelo de sistemas dinámicos como el expuesto, al hilo de las ideas planteadas por Fisher (2006), Valsiner (2006) y Overton (2006), explicaría no sólo el cambio gradual continuo, sino también el cambio discontinuo en forma de estadios, así como los cambios en la variabilidad de la conducta o actividad estudiada. Como parte de dicha variabilidad, es un buen momento de introducir otros conceptos importantes, provenientes de otros modelos teóricos, como la teoría del Curso Vital y Ciclo Vital. Dichos modelos teóricos, que actúan en una escala temporal más amplia (que tienen lugar a lo largo de todo el ciclo de vida de un individuo, que tiene en cuenta las diferencias generacionales y las influencias socio-históricas) introdujeron conceptos

interesantes relacionados con el tema del cambio, tales como la noción de trayectoria, transición, suceso vital y momento decisivo (turning point).

4 CONCEPTOS TRANSICIONALES DESDE UNA PERSPECTIVA TEMPORAL MÁS AMPLIA: LA TEORÍA DEL CURSO VITAL

El modelo del Curso Vital, desarrollado los últimos 50 años gracias principalmente al trabajo de Elder (1974), se ha definido recientemente (Elder y Shanahan, 2006) como *“una orientación teórica (o paradigma) que promueve el estudio de las vidas en proceso de cambio (changing lives) en contextos cambiantes (...) Como concepto se refiere a una secuencia de eventos y roles socialmente definidos, graduados en función de la edad, que definen los contornos de una biografía”* (p.667). Es un modelo con una marcada influencia sociológica, como se puede apreciar en la siguiente cita Elder (1998): *“el nacimiento, la pubertad y la muerte son hechos biológicos, pero sus significados en el curso vital son hechos sociales o construcciones”* (p.941).

Tres son sus grandes influencias: (1) una concepción del Desarrollo como Ciclo Vital que enfatiza la importancia de diferentes etapas y tareas psicosociales (Erikson, 1950; Havighurst, 1949) a lo largo de la vida de un individuo, que describe el desarrollo como un proceso selectivo de optimización mediante procesos de compensación (Baltes, 1997) como una manera de integrar la acumulación de ganancias y pérdidas, en donde el individuo se presenta como un sujeto activo abierto al cambio (Lerner, 1982); (2) una concepción del ciclo de la vida y el paso de diferentes generaciones, enfatizando nociones tales como cambio de roles, estatus, secuencias y transiciones de rol, la importancia de la socialización, las redes sociales y las relaciones intergeneracionales y por último (3) por otorgar gran importancia al estudio del tiempo mediante la edad, las expectativas normativas asociadas a la edad, la importancia de las diferentes generaciones y el cambio entre las mismas, las trayectorias evolutivas en función de la variación a lo largo del curso vital, etc...

La teoría del Curso Vital, aportó un punto de vista más sociológico a la teoría del Ciclo Vital, de corte más individual, al enfatizar la importancia de la estructura sociohistórica, como una influencia fundamental en el desarrollo. Según ciertos autores (Dannefer, 1984, p.847 citado en Elder 1998, p.944) *“conceptos tales como el desarrollo de ciclo vital, generalmente fallan en apprehender la estructura social como una fuerza constitutiva en el desarrollo. El contexto social permanece poco más que como un marco que facilita la ‘apertura a la madurez’ ”*. Justamente en

esto consiste la aportación principal de la perspectiva del curso vital: tener en cuenta el contexto socio-histórico que enmarca y da sentido al desarrollo. La siguiente cita (Elder, 1998) ejemplifica muy bien la concepción del desarrollo desde esta perspectiva:

“ Las vidas a través del tiempo no siguen simplemente una secuencia de situaciones o de interacciones persona-situación. En cambio, el curso vital, se concibe como una secuencia graduada por la edad, de roles y sucesos socialmente definidos, que se configuran y reconfiguran a lo largo del tiempo. Consiste en múltiples trayectorias entrelazadas tales como la del trabajo y la de la familia, con sus transiciones o cambios de estado” (p.983).

Al contextualizar las vidas individuales en su contexto sociohistórico, aportó nuevas comprensiones acerca de la variabilidad individual a lo largo del desarrollo. Son muy importantes sus estudios longitudinales analizando los efectos de la Gran Depresión del 29 y la segunda Guerra Mundial, comprobando cómo la influencia positiva o negativa de estos grandes sucesos históricos dependía de múltiples factores socioeconómicos como el nivel de estudios, el tipo de trabajo desempeñado, el momento vital en el que te afectara (infancia, adolescencia, adultez, vejez), el grupo histórico al que pertenecieras, posibilitando diferentes trayectorias individuales: *“las personas de la misma edad no avanzan en consonancia a lo largo de los mayores sucesos del curso vital; más bien varían en el ritmo y la secuenciación de sus transiciones, de manera que se producen consecuencias reales en la presión familiar, la socialización de los niños y el bienestar personal”* (Elder et. al 2006, p.674).

Vamos a enfatizar tres grandes aportaciones de esta orientación del Curso Vital: el estudio de las trayectorias evolutivas y su influencia en la vida de los individuos particulares, la importancia de las transiciones y los momentos decisivos y por último el principio de propositividad humana, que facilitará conectar esta perspectiva teórica con las anteriores que hemos estado revisando, junto a otras con las que también se encuentra muy relacionada, como la perspectivas de la Acción (Brandtstädter, 2006).

4.1 LAS TRAYECTORIAS EVOLUTIVAS.

Las trayectorias sociales constituyen modelos establecidos, institucionalizados que dan forma al curso vital de los individuos. Generalmente asociados las normas de edad, describen qué se espera que ocurra en ciertos momentos específicos de la vida pública de una persona. Por ejemplo cada entrada, salida y mantenimiento de un rol social o una posición social son determinantes de estas trayectorias: entrada y salida de procesos de escolarización, trabajo,

matrimonio, enfermedad y salud, etc... Una de las trayectorias más estudiadas es la de convertirse en un adulto, por ejemplo estudiando las diferencias de empezar esa trayectoria nada más terminar la educación secundaria obligatoria, en comparación con empezarla tras finalizar la enseñanza superior universitaria. Las probabilidades de éxito de una trayectoria de iniciación temprana al mundo profesional adulto, dependen en gran medida de los recursos proporcionados por el contexto sociopolítico. Por ejemplo Elder et al. (2006) comparan las diferentes opciones que encuentran los jóvenes en Inglaterra, Japón, Alemania y Estados Unidos, según se facilite un tipo de formación técnica de manera muy temprana así como la calidad de dicha formación, que se genere un reclutamiento temprano por parte de las empresas (que fomentan la formación especializada una vez se está trabajando), que se proporcionen múltiples o restringidas opciones para elegir futuros empleos, etc... Las trayectorias que se pueden seguir depende en gran parte de las opciones proporcionadas por cada uno de los sistemas educativos, influyendo cuándo se empieza a trabajar, la calidad de los empleos que se pueden seleccionar en función de la calidad de la formación, la necesidad de empezar a trabajar pronto para contribuir a la economía familiar, etc... Dependiendo de las opciones socioeducativas facilitadas se generarán también expectativas diferentes sobre qué significa trabajar, cuándo empezar y las motivaciones más o menos instrumentales por las que se trabaja (véase Zacarés, Ruiz y Llinares, 2004 para un estudio similar en nuestro contexto nacional).

Un tema importante a considerar respecto a estas trayectorias sociales son sus efectos acumulativos. Las decisiones tempranas que se hayan adoptado (o podido adoptar en función de las opciones y demandas contextuales) generan efectos acumuladores que pueden marcar grandes diferencias entre estudiantes y trabajadores. Por ejemplo son comunes los estudios sobre las diferentes trayectorias educativas, dependiendo de las notas (altas/bajas) que se obtengan ya en los primeros cursos, y la trayectoria que dichas notas pueden tener en la trayectoria educativa posterior, muchas veces influidas por factores socioeconómicos (pertenecer a familias de clase baja, media, alta) y raciales. Por ejemplo según Entwisle, Alexander y Olson, 2005, citado por Elder et al. 2006, p. 681) el rendimiento académico temprano predice el logro educativo a los 16 años, como a los 22. Matricularse en un colegio infantil de élite se asocia como la mejor vía para lograr llegar a la Universidad. Mientras que estar matriculado en un colegio infantil de bajo estatus, predeciría el patrón contrario. Como resumen Elder et. al (2006) *"el prestigio laboral conseguido en la juventud adulta (23 años) refleja un conjunto de influencias estructurales acumuladas que se originaron tempranamente en el curso vital"* (p. 681), influencias que comenzaron las propias historias socioeconómicas de los propios padres.

A la hora de estudiar efectos acumuladores se presentan dos tipos: continuidad acumuladora y continuidad recíproca (Elder et. al., 2006). El primer tipo aparece cuando se seleccionan entornos sociales compatibles con las tendencias individuales (en rendimiento académico, conducta antisocial, etc...) generándose una acentuación de dichas tendencias individuales. Por ejemplo, jóvenes que se han visto implicados en conductas violentas y delictivas, es más fácil que se relacionen con jóvenes que presentan los mismos problemas, lo que acentúa que sigan realizando ese tipo de conductas (Cairns y Cairns, 1994; Sampson y Laub, 1997). El segundo tipo de continuidad, la recíproca, se refiere al intercambio continuo entre una persona y su entorno, dando lugar a ciclos de acción y reacción, bien estudiados por ejemplo en los ciclos de agresividad parental con adolescentes (Pepler y Rubin, 1991, Granic, 2005; Granic y Lamey, 2002).

La pregunta fundamental ante este tipo de fenómenos acumuladores originados en momentos tempranos del desarrollo, es si pueden neutralizarse de alguna manera, facilitando la aparición de otro tipo de trayectorias más positivas, algo que está relacionado con la aparición de momentos decisivos (turning points) y transiciones, que tienen lugar en un marco temporal más reducido (de meses), en comparación con el marco temporal de las trayectorias mencionadas, que tendrían lugar a lo largo de años.

4.2 TRANSICIONES EVOLUTIVAS Y MOMENTOS DECISIVOS.

Lo que caracteriza a una transición es el cambio progresivo de un estado X a un estado Y, generalmente vinculados a estados sociales bien definidos (soltero-casado; casado-divorciado; trabajador-jubilado; trabajador-parado) o definidos de manera más ambigua (niño-adolescente; adolescente-adulto; enfermo-sano). Desde la teoría del Curso Vital, las transiciones están vinculadas a sucesos vitales específicos, conllevando el tiempo de adaptación necesario tanto para anticipar el suceso vital (por ejemplo el embarazo ante el evento de ser padre), como para adaptarse a los cambios derivados por su advenimiento (las semanas posteriores al nacimiento). Si el suceso vital tiene lugar en un momento definido que podemos marcar en un calendario (el inicio de la escolarización, su conclusión, el comienzo de la vida laboral, la paternidad, casarse, una defunción) la transición tendría lugar durante un tiempo más largo e indefinido, pudiendo durar desde minutos, horas o meses, dependiendo de la naturaleza del suceso vivido e incluso del momento en el que suceda (dependiendo por ejemplo de lo inesperado que sea, de los recursos que se posea para afrontarlo, etc...).

Las transiciones forman parte de trayectorias vitales más amplias, en las que se encuentran integradas, y que les proporcionan su significado: por ejemplo la trayectoria de la escolarización tiene transiciones importantes como el inicio de la escolarización, pasar de primaria a secundaria, pasar a la universidad, finalizar la carrera y empezar a buscar un empleo, etc...

Una característica fundamental es el grado de coordinación o sincronización que guardan entre sí varias transiciones, en relación a su influencia con varias trayectorias, por ejemplo una persona podría estar afrontando el paso a la universidad (preparando la selectividad), mientras vive en paralelo el divorcio de los padres, y recibe una oferta laboral para empezar a trabajar en un negocio familiar, debido a la reestructuración económica resultante del divorcio. En este caso, la resolución de las transiciones influirá en qué trayectoria se sigue respecto los estudios y respecto el trabajo, lo podrá tener más consecuencias años después, en función de las opciones laborales disponibles. Como plantean Elder et al. (2006) *“para afrontar trayectorias vinculadas de manera simultánea, la planificación de eventos y obligaciones se convierte en una tarea básica, a la hora de gestionar recursos y presiones”* p. 685.

Un factor clave en el significado que tiene una transición es el momento temporal en el que tiene lugar (su timing o temporización). Por ejemplo, no es lo mismo un embarazo a los 16, que a los 30 o a los 48 años. Dos son los aspectos contemplados por este factor: el referido al principio de etapa vital, y el que tiene que ver con las normas de edad.

El principio de etapa vital (Elder, 1998) sostiene que las personas de diferente edad y aquellos que ocupan distintos roles, están expuestos diferencialmente a particulares transiciones vitales: por ejemplo, la niñez intermedia y la adolescencia temprana parecen ser períodos más vulnerables al divorcio que los primeros años de la niñez (Parke, 1988). Ciertos autores, (Stewart y Healy, 1989) han estudiado, en relación al principio de etapa vital, cuál sería el área de influencia de un suceso (o de la carencia de un suceso) vital determinado en función de los diferentes períodos temporales en los que tenga lugar. Así, según dichos autores, cada período temporal estaría relacionado con ciertos asuntos “evolutivos”, de ahí que el mismo suceso sería vivido de manera diferente por cuatro personas que se encontraran en cuatro períodos temporales diferentes. Un suceso vital como una guerra, influiría diferencialmente según el período vital en la que se viviese. Si fuera durante la niñez, afectaría en los marcos de referencia a la hora de comprender y/o evaluar la realidad (por ejemplo entender la vida como algo seguro o inseguro). Durante la adolescencia tardía influiría a la hora de marcar la propia identidad personal (por ejemplo qué ideología tener, seguir o interrumpir los estudios, etc...), durante la

mediana edad supondría sobre todo un cambio conductual (alistarse o no, dejar de trabajar o no) pero no afectaría al tipo de comprensión o visión del mundo que se tuviera.

Tabla 4. Relación entre desarrollo individual y sucesos del contexto histórico según Stewart y Healy (1989, p.32), a partir de Zacarés, 1999.

Período temporal en que se experimenta el suceso	Foco de impacto del suceso
Niñez y adolescencia temprana	Valores y expectativas fundamentales (por ej. valores familiares, marcos de referencia)
Adolescencia tardía y juventud adulta	Oportunidades y elecciones vitales; identidad (por ejemplo: identidad vocacional)
Mediana Edad	Conducta (por ej. insertarse en el mercado laboral)
Adulthood tardía	Nuevas oportunidades y elecciones; revisión de la identidad

El concepto de Normas de Edad (Hagestad y Neugarten, 1985) implica que se puede situar a una persona en una estructura de edad, quedando su conducta parcialmente controlada por dicho sistema de edad del que forma parte. En definitiva coincidiría con el conjunto de expectativas sociales sobre lo que resulta “la-conducta-apropiada-en-cada-edad”. Neugarten habla de la existencia de un “reloj social” que fija y organiza el orden y momento de ocurrencia de los principales acontecimientos de la vida (por ej. cuál es el momento esperable para casarse, tener hijos, jubilarse e incluso enfermar y morir). Dichas normas de edad, por lo tanto, ejemplifican la función de socialización y de control social asociados al concepto de curso vital. Aquellas transiciones y acontecimientos asociados que se perciben “fuera del momento esperado” resultan más amenazantes, porque pueden implicar una pérdida del apoyo social, una disminución del grado de satisfacción experimentada o una falta de preparación para el mismo (Lazarus y Folkman, 1986).

Otro aspecto interesante a considerar respecto las transiciones consiste en tener en cuenta la sucesión de mini-transiciones que forman parte de ellas, mini-transiciones en forma, por ejemplo de momentos importantes de decisión. Casarse, divorciarse, tener un hijo, no suponen sólo un cambio de estado, sino que se caracterizan por muchas pequeñas decisiones que ir adoptando. Un embarazo adolescente pasa por una serie de decisiones (ejemplo de transiciones previas) tales como tener experiencias sexuales o no, usar métodos anticonceptivos o no, decidir si abortar en caso de producirse un embarazo, decidir si darlo en adopción, decidir si casarse o no (Hofferth, 1987). A la hora de planificar posibles intervenciones interesa conocer

con el máximo detalle posible estas minitransiciones que dan lugar a fases importantes, al ser momentos clave donde sería más interesante una intervención.

El tercer concepto importante, complementario al de trayectoria y transición, es el de momento decisivo (turning point). Una transición puede ser un momento decisivo para una persona, siempre y cuando provoque una alteración duradera en una trayectoria evolutiva (Rutter, 1996), cierta reorientación en la priorización de actividades (Clausen, 1995). Pueden producir cambios en el estilo de vida, los roles y el autoconcepto de las personas (Elder, 1986) así como cambios en la perspectiva de otras personas (Rutter, 1996). El cambio experimentado tras la vivencia de un momento decisivo, supone una doble reorganización cualitativa: de la vida interna y de la conducta externa. Según Cowan (1991), pasar por un suceso marcador vital (por ejemplo, entrar en la Universidad) o asumir un nuevo rol (ser padre o marido) no significan en sí mismos que se haya completado una transición. La transición se definiría siempre a posteriori, una vez se haya identificado la reorganización interna a la que ha dado lugar.

Algunos ejemplos de momentos decisivos, citados comúnmente, son: establecer nuevas relaciones sociales de apoyo, nuevas oportunidades educativas y laborales, nuevas aficiones, nuevas relaciones íntimas y cambios de residencia (Rönkä, Oravala y Pulkkinen, 2002). Schiller (1999) da un interesante ejemplo en el contexto escolar. Aquellos estudiantes que tenían un rendimiento académico bajo en Primaria, al pasar a Secundaria lo aumentaban dependiendo de si establecían nuevas relaciones sociales en el instituto. Por el contrario, si las relaciones sociales eran las mismas, mantenían el mismo nivel en las notas. De manera inversa, si el rendimiento en primaria era alto y se mantenía el contexto social de compañeros, también se seguían obteniendo notas altas, pero no, si el contexto social cambiaba. Esto demuestra que al dispersarse por diferentes centros, al pasar de primaria a secundaria, surgían nuevas oportunidades sobre todo para las personas con bajo rendimiento, al desvincularse de sus antiguas redes sociales.

4.3 EL PRINCIPIO DE PROPOSITIVIDAD HUMANA EMERGENTE EN LAS TRANSICIONES.

Una característica de los momentos decisivos es que destacan la importancia (Rönkä et. al 2002) de percibir un mayor control sobre la propia vida, Esta percepción de mayor control a la hora de tomar decisiones importantes en relación a la propia vida, tan presente en los momentos decisivos así como en las transiciones, se conoce teóricamente como el principio de

“propositividad” (agency) humana. Dicho principio apunta al hecho de que los individuos construyen su propio curso vital, a través de decisiones e iniciativas conductuales, que están secuenciadas y vinculadas entre sí a lo largo del tiempo. Dicho proceso tendría lugar a través de dos formas posibles (Elder, 1998): la selección de roles sociales y la elaboración de un relato o versión narrativa de la propia experiencia vivida. Según Clausen (1991), si las personas actúan activamente para dar sentido y estructurar sus vidas, la consistencia psicológica a lo largo del tiempo se incrementa. De ahí que resulte importante el estudio de cómo los individuos construyen sus metas personales, y cómo sus valores y creencias sobre el control interactúan en los procesos de planificación y de autodesarrollo intencional.

Dos conceptos relacionados con el principio de la “propositividad” son el de encarnación o corporeización (embodiment), y el de “actividad”. Planteado por aquellos que defienden una perspectiva relacional y holística (no fragmentada) del desarrollo humano, la corporeización se define por la idea de que nuestra manera de experimentar el mundo por medio de nuestros pensamientos, sentimientos, deseos, necesidades y anhelos, queda contextualizada por nuestro cuerpo en interacción con un entorno físico y cultural determinados. Esta corporeización integra los elementos biológicos, con los contextuales y los personales (más intencionales). Como plantea Johnson (1999, p.81) *“los seres humanos somos criaturas de la carne. Qué podemos vivir y cómo damos sentido a lo vivido depende de los tipos de cuerpo que tenemos y las formas mediante las cuales interactuamos con los variados contextos en los que habitamos”*. Esta definición de corporeización es similar a la de acción, al menos tal y como la expone Bruner (1990, p.15) cuando plantea, en relación al foco de interés de una psicología cultural que *“no estará preocupada con la “conducta” sino con la “acción”, su contraparte basada en la intención, y de manera más específica con la acción situada – acción situada en un entorno cultural, así como en la interacción mutua entre los estados de los participantes”*. Acción y corporeización son conceptos que integran lo biológico, lo contextual y lo personal, relacionados como parte de un mismo fenómeno. Una definición de acción que resume todo lo anterior es la propuesta por Brandtstädter (2006, p.524): *“Las acciones pueden conceptualizarse como conductas que (a) pueden predecirse y explicarse en referencia a estados intencionales (objetivos, valores, creencias, voluntad); (b) que se encuentran parcialmente al menos bajo control personal, y que han sido seleccionados de entre opciones conductuales alternativas, (c) constituidas y constreñidas por convenciones y reglas sociales, así como por la representación subjetiva de dichas constricciones, (d) cuyo propósito es transformar situaciones de acuerdo con las representaciones personales de estados futuros deseados”*. Vivir experiencias importantes,

momentos decisivos, transiciones relevantes para uno mismo y para el contexto sociocultural en el que uno está integrado, a lo largo del curso vital individual, genera una gran oportunidad de verse a uno mismo como agente activo tomando decisiones acerca de su propia vida. Es justamente en una transición o ante un cambio que supone un desafío o una disrupción importante (como una crisis), cuando la atención en un mismo se intensifica, sobre todo cuando es necesario reajustar objetivos, proyectos y rutinas.

Una perspectiva del desarrollo basada en la acción propositiva y corporeizada integra igualmente un acercamiento metodológico basado en variables (bien sean individuales, contextuales o biológicas) en el contexto de una perspectiva basada en la persona como un todo, como ejemplo de un sistema dinámico autoorganizado (Overton, 2006; Fisher, 2006; Valsiner, 2006). Como plantea Overton (2006, p. 50) *“un punto de vista centrado en la persona (...) rescata a la Psicología de convertirse en un mero adjunto de la biología, la cultura, el discurso, la narrativa o la ciencia computacional”*. Los elementos corporeizados y propositivos facilitan que el sujeto psicológico siga siendo el centro de la acción, integrando, como veíamos al principio del capítulo una actividad doblemente expresiva-constitutiva como instrumental-adaptativa.

El sentido de la propositividad humana, enfatiza pues una perspectiva idiográfica a la hora de estudiar el desarrollo a lo largo del curso vital, estudiándolo de manera integrada con un espacio y un tiempo socio-históricos determinados. Todo influirá a la hora de definir el curso evolutivo de un individuo. En el fondo, se trata de dar respuesta a las preguntas de: cómo cambia un individuo a lo largo de su vida, qué influencias son las responsables de que dicho cambio tenga lugar, qué es lo que realmente cambia y cómo, qué tipo de cambio es el que resulta, y por último, en qué momentos es más probable que dicho cambio tenga lugar. Igualmente se trata de superar y evitar los sesgos planteados al comienzo del capítulo (Valsiner, 2009a, 2009b) de una psicología del Desarrollo que tenga en cuenta el flujo dinámico y variable de su objeto de estudio, contextualizado de manera relevante y que además tenga en cuenta la complejidad de las sucesivas estructuras (relacionadas con los cambios transformacionales) que van emergiendo a lo largo del ciclo vital.

5 DOS MODELOS TEÓRICOS INTEGRADORES

5.1 INTRODUCCIÓN.

En esta última sección del capítulo quiero exponer dos modelos teóricos que integran algunos de los principales temas tratados hasta ahora. Considero que son dos modelos adecuados para trabajar la complejidad dinámica inherente a la Psicología del Desarrollo, integrando los cambios cuantitativos y los cambios cualitativos, teniendo en cuenta la función expresiva y la instrumental, incluyendo al contexto social, histórico y cultural como un elemento indisoluble del desarrollo individual, que respete el flujo dinámico y variable del desarrollo a lo largo de diferentes trayectorias, transiciones y momentos decisivos, donde se generen oportunidades para generar estructuras emergentes progresivamente más complejas. El reto es integrar una tradición estructuralista con una tradición del curso vital sensible a los cambios e influencias contextuales, que además enfatice una perspectiva del desarrollo centrada en la persona como un todo intencional, activo y corporeizado.

Speicher y Noam (1999) refiriéndose a la tradición estructuralista de teorías del desarrollo, diferenciaban dos tipos de teorías evolutivas constructivistas: las minimalistas y las maximalistas. Ambas tienen su origen en el trabajo de Piaget (1970) y Kohlberg (1969) pero se diferencian en que las minimalistas se han centrado en el estudio de las dimensiones cognitivas del desarrollo humano, mientras que las maximalistas han tratado de integrar a dicho desarrollo cognitivo otras dimensiones tales como la personalidad, las emociones e incluso la propia biografía individual, dando lugar a una descripción del desarrollo humano más global. Los modelos minimalistas asumieron y mantuvieron asunciones estructuralistas en el desarrollo, defendiendo una concepción “dura” de los estadios, que como ya vimos al hablar del cambio transformacional, se presentan en una secuencia fija y universal, cada estadio representando una estructura total y completa, organizada jerárquicamente e implicando una progresiva diferenciación en la complejidad de sus estructuras, cognitivas principalmente. Por ejemplo el modelo de Selman (1980) sobre el desarrollo de la perspectiva social, fue uno de los primeros intentos por aplicar las características del desarrollo cognitivo a otro ámbito, el de la comprensión del mundo social. Por el contrario, los modelos maximalistas trataron de no centrarse exclusivamente en el desarrollo cognitivo. Algunos ejemplos de estos modelos son los de Loevinger (1976), Noam (1985), Fisher (1983, 2006) y Kegan (1982, 1994). Aunque mantienen una noción estructural de los estadios, se incorporan muchos elementos que no son cognitivos, y

sobre todo se relativiza la concepción “dura” de los estadios, estando más sensibles al estudio de la variabilidad e irregularidad individual e interindividual inherente al desarrollo, sobre todo, como ya vimos, en relación a la edad en la que se alcanzan los estadios y la asincronía entre situaciones y dominios (Bidell y Fisher, 1992). Como plantea recientemente Fisher (2006, p. 318) *“los sistemas vivos son propositivos –autorregulados y autoorganizados, se adaptan y cambian como consecuencia de una actividad orientada a un objetivo (...) A la hora de buscar sus objetivos, un sistema vivo está implicado en múltiples relaciones con otros sistemas vivos e incluso no vivos, siendo parte de las dinámicas compartidas entre ellos. Esta propositividad e interacción conduce naturalmente a la variabilidad en los sistemas”*.

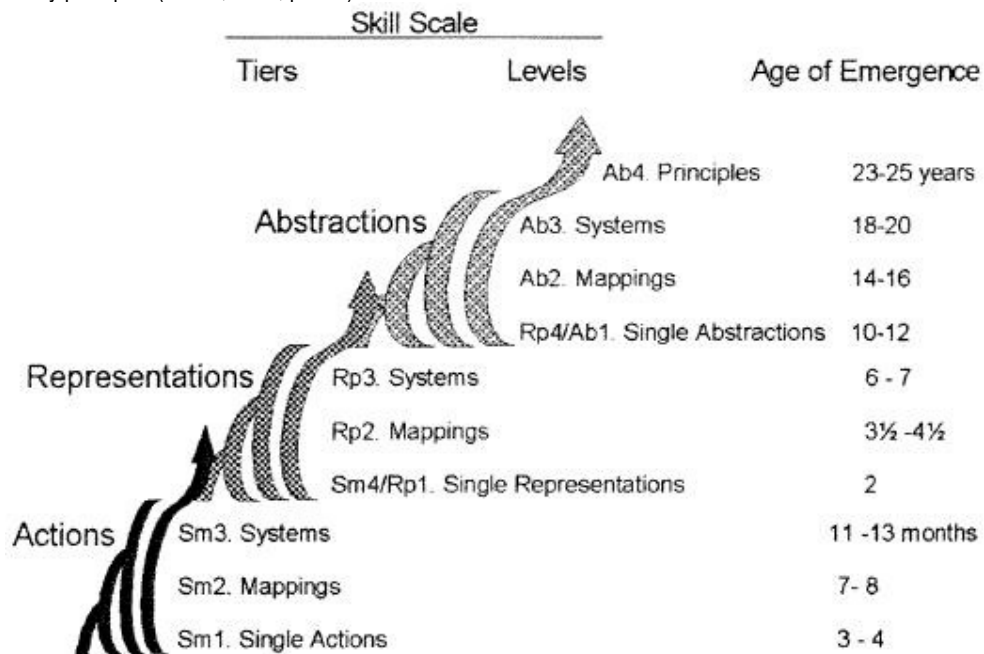
A la hora de dar cuenta de esa variabilidad inherente a las diferentes estructuras se han utilizado varios constructos tales como el de guión (Fisher, Shaver y Carnochan, 1990), estrategia (Siegler, 2006), aprendizaje (Rogoff, 1990), no obstante, Fisher adopta el de habilidad dinámica (dynamic skill): *“la capacidad de actuar de manera organizada en un contexto específico”* (Fisher, 2006, p. 321). De acuerdo al autor la gente desarrolla habilidades para participar junto a otras personas en el contexto de un sistema sociocultural concreto. Más allá de una concepción de la habilidad individualizada, o que busca simplemente adaptarse a un contexto, la habilidad forma parte del contexto en el sentido de que son internalizadas (Cole, 1996) o apropiadas (Rogoff, 2003) gracias a que se participa activamente en dichos sistemas culturales.

5.2 EL MODELO ESTRUCTURAL DINÁMICO DE FISHER.

La definición de desarrollo sería como un proceso en el que el sujeto *“domina habilidades específicas, construye otras habilidades específicas a partir de las previas y transfiere habilidades de un dominio a otro”* (Fisher, 1980, p. 483). Este proceso es por lo tanto dependiente de la tarea, de manera que la progresión entre diferentes dominios puede ser fácilmente asíncrono. Un tema fundamental es considerar que las habilidades se forman paso a paso, gracias a procesos de combinación y diferenciación se van formando habilidades progresivamente más complejas. Fischer identifica tres grandes tipos (escalones) de habilidad, (1) acciones sensomotoras, que son coordinadas a través de diferentes niveles de complejidad para formar (2) representaciones, que tras coordinarse de nuevo por medio de diferentes niveles dan lugar a (3) abstracciones y de ahí a (4) principios. Cada tipo o escalón, como hemos visto, van progresando a partir de cuatro niveles integrados, que forman el siguiente ciclo: una estructura comienza la distinción de elementos (acciones, representaciones, abstracciones,

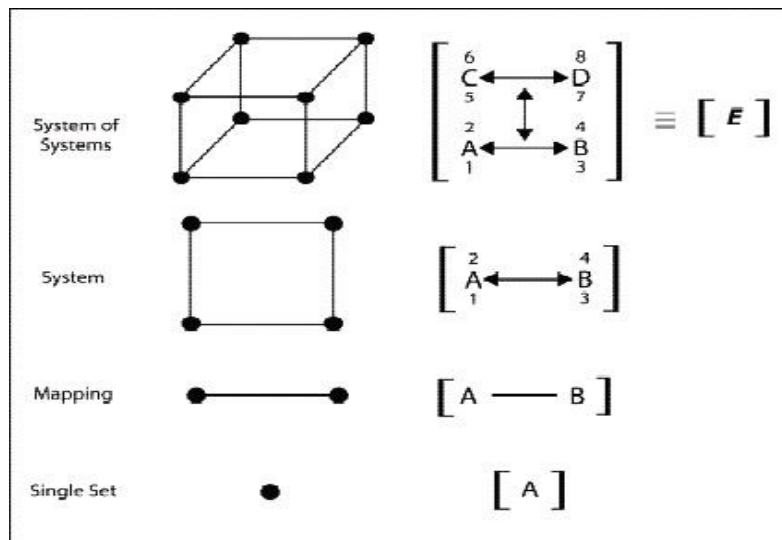
principios).

Figura 7. Desarrollo de 4 tipos de “habilidades/estructuras dinámicas”: acciones, representaciones, abstracciones y principios (Fisher, 2006, p.323)



A medida que dichos elementos se diferencian y coordinan forman un mapa o mapeado (que define la relación entre dos elementos), que a su vez se coordinan y diferencian para dar lugar a un sistema (la relación entre dos elementos subdivididos en más componentes) y por último dar lugar a un sistema de sistemas (que es la relación entre dos sistemas), que construye una nueva unidad que comienza el siguiente escalón. Se describe así un proceso simultáneo de progresiva diferenciación e integración que da lugar a nuevas estructuras. Podríamos describir así 10 niveles diferentes agrupados en cuatro escalones o estructuras cualitativas diferentes.

Figura 8. Ciclo de niveles de desarrollo en cada una de las 4 habilidades (Fisher, 2006, p.324)



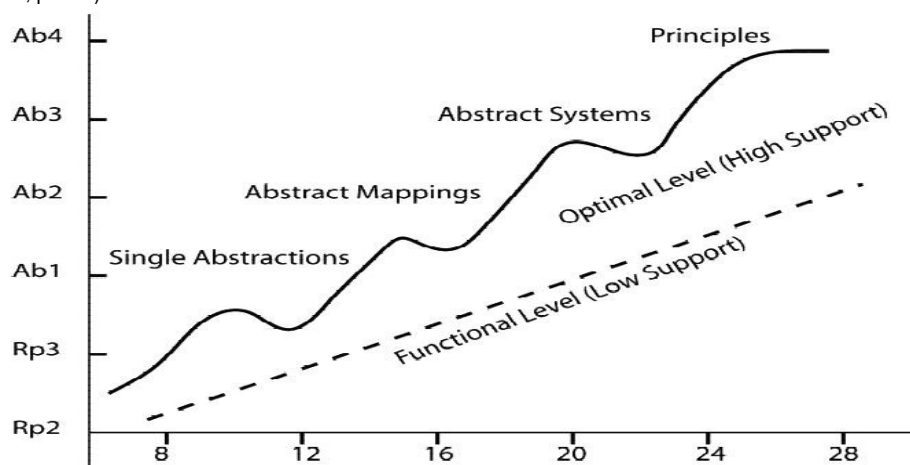
Además de estas cuatro habilidades y sus niveles correspondientes, Fisher ha descrito también cinco procesos implicados en los cambios entre los diferentes niveles. El primero es el proceso de (1) **intercoordinación**, consistente en coordinar dos habilidades diferentes (acción y representación, por ejemplo) en una nueva habilidad más compleja (abstracción), (2) **componer** se refiere a la combinación de dos niveles diferentes para dar lugar a un nivel más complejo (una abstracción simple y un mapeado de abstracciones que dan lugar a un sistema de abstracciones), (3) **focalización** describe un cambio de atención secuencial entre dos niveles diferentes, es importante porque precede a los procesos de intercoordinar y componer, (4) **sustituir** supone generalizar una habilidad de una tarea o dominio específicos, a otro diferente, y por último (5) **diferenciar** un elemento específico en dos. Conocer dichos procesos facilita, como veremos más adelante, describir el proceso de desarrollo de una habilidad, tanto si se hace en un nivel de microdesarrollo, siguiendo una habilidad en un marco temporal de minutos, horas o días, como macro (meses y años).

Según Fisher (2003) no hay evidencia empírica de niveles más allá de la distinción elemental de principios. Un matiz importante en relación a este modelo es que las personas no usan necesariamente la misma habilidad, o el mismo nivel de desempeño, en diferentes situaciones, ya que dependerá de tres factores (Fisher y Lamborn, 1989): (a) la complejidad de la tarea, (b) el apoyo en función de cuántas oportunidades ha habido para practicar, la familiaridad

del material, el tipo de ayuda prestada por otra u otras personas y (c) las emociones sentidas por la persona, muy relacionado también con cuáles son sus objetivos en dicha tarea o qué significa para ella.

El aspecto clave es que las personas sí construyen las habilidades siguiendo la misma progresión o escala. Así por lo tanto, una habilidad (escalón) no sería una característica estable de una persona, sino de una persona en un contexto. En ese sentido un individuo se encuentra en diferentes niveles para diferentes habilidades y diferentes dominios. No obstante un individuo puede presentar un nivel óptimo, traducido como el mejor desempeño que puede lograr bajo condiciones óptimas. Un aspecto interesante lo constituyen los patrones de cambio observados a medida que se avanza por la escala. Generalmente la progresión suele ser lenta y gradual, pero en los niveles óptimos, es frecuente la aparición de súbitas aceleraciones (Fischer y Lamborn, 1989). Cuando se va a conseguir una nueva habilidad (uno está cerca de su límite superior) es normal un cambio rápido. Una vez que el nivel ha sido conseguido y estabilizado, la velocidad del cambio se endentece. Por ello, por ejemplo en el desarrollo cognitivo, los cambios de una habilidad a otra (pasar de pensar con representaciones a abstracciones) son fáciles de detectar (Fisher, 1980). En conclusión, las personas pueden demostrar gran variabilidad en su desempeño, difiriendo en la velocidad y el ritmo en que se van desarrollándose, creando habilidades en diferentes dominios o incluso siguiendo diferentes trayectorias en un mismo dominio.

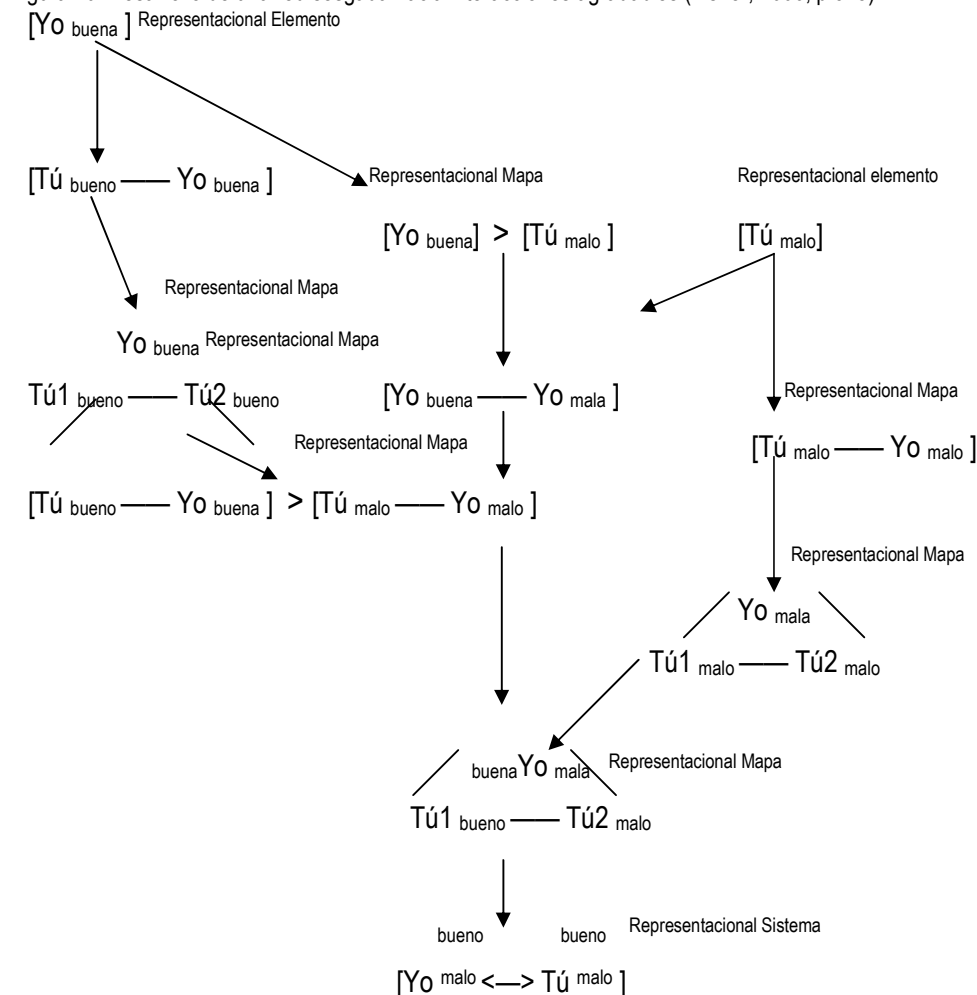
Figura 9. Desarrollo de niveles óptimos y funcionales de una habilidad a lo largo del ciclo vital (Mascolo y Fisher, 2010, p. 127)



Un ejemplo que proporciona Fisher (2006) describe el desarrollo de una habilidad de

representar, por medio de una historia, relaciones sociales cuyos protagonistas son buenos y malos, agradables y desagradables. El ejemplo concreto está protagonizado por una niña de 5 años que tenía que realizar la tarea de contar una historia sobre dos o más niños jugando, lo que incluía relaciones positivas y negativas, teniendo uno de los personajes el nombre del sujeto participante. Los elementos de las historias eran el rol (tú/yo), el valor emocional (bueno, malo) y las diferentes relaciones entre los roles (por ejemplo de reciprocidad del tipo si tú eres bueno conmigo, yo lo seré contigo). En la figura 10 se representa el progresivo desarrollo en complejidad de esta habilidad de narrar historias que representan diferentes relaciones sociales. Cada paso describe un nivel diferente de la habilidad estudiada, apareciendo tres ramales o trayectorias a medida que transcurren los pasos: historias positivas, historias que combinan elementos positivos y negativos e historias negativas, dando lugar a una representación en forma de red. Cada paso difiere en el contenido de la historia (positivo, negativo o la interacción de ambos) pero generalmente no en la complejidad de la historia contada, que correspondería a los niveles mencionados previamente (elementos, mapeados, sistemas y sistemas de sistemas). Uno de los aspectos que se puede estudiar es el sesgo hacia historias positivas o negativas que tiene el sujeto, de manera que cierto tipo de historias se pueden comprender mejor antes, dependiendo de la experiencia de ese niño con respecto a experiencias positivas o negativas, por ejemplo niños o adolescentes que han crecido en contextos familiares violentos o de abuso (Rappolt-Schlichtman y Ayoub, 2006).

Figura 10. Desarrollo de una red sesgada hacia interacciones agradables. (Fisher, 2006, p.328)



En la figura 10 se observa cómo se van desarrollando las representaciones desde una representación simple, basada en un solo elemento, a la progresiva relación entre dos y tres elementos, que va volviéndose progresivamente más compleja, hasta finalmente desembocar en una representación más compleja de un sistema (un elemento Yo y Tú, subdivididos en dos elementos). Cada paso entre cada una de las representaciones implicaría un proceso de componer, gracias principalmente a que se van focalizando y diferenciando los elementos y las posibles relaciones entre ellos. Si esta manera más compleja que representar las relaciones sociales, integrando aspectos positivos y negativos en tanto en uno mismo como los demás, se aplicara a otra situación, por ejemplo de juego natural en la clase, sería un ejemplo de sustitución. Lo interesante también es qué puede hacer el sujeto solo, cuál es su desempeño funcional automatizado, qué puede hacer cuando las condiciones personales y contextuales son óptimas, y qué puede hacer aún mejor gracias al apoyo de un adulto que le facilita o ayuda a

organizar la tarea. Dependiendo de dichas condiciones, como ya hemos visto, el desempeño de una persona fluctuará en los diferentes niveles de complejidad.

Además de utilizarse para seguir el desarrollo de habilidades en un área como las interacciones sociales, también se ha utilizado en otras áreas como la enseñanza de la lectura (Knight y Fisher, 1992), desarrollo del autoconcepto (Fisher y Kennedy, 1997) e incluso desde una perspectiva más amplia respecto al desarrollo de la identidad con adolescentes (Kunnen y Bosma, 2003), en relación a la gestión entre diferentes compromisos en diferentes dominios, y recientemente al desarrollo del significado de diferentes tareas evolutivas a lo largo del ciclo vital y sus aplicaciones en procesos de cambio terapéutico (Mascolo y Fisher, 2010)

El modelo estructural dinámico de Fisher es bastante útil y relevante para describir el desarrollo de una habilidad, desde una perspectiva temporal pequeña (minutos, horas), aunque no quiere decir que no sea aplicable a marcos temporales más amplios de meses y años (por ejemplo estudios de desarrollo cognitivo o como hemos visto del desarrollo de la identidad y el significado de las tareas evolutivas). Es un buen ejemplo de distinciones procesuales útiles a la hora de explicar cómo va desarrollándose una habilidad adaptada a un contexto específico. No obstante, desde una perspectiva del desarrollo más amplia, también resulta interesante complementarlo la teoría de Kegan (1982, 1994) como también sugieren otros autores (Kunnen y Bosma, 2003; Kroger, 2004).

5.2 EL MODELO CONSTRUCTIVISTA-EVOLUTIVO DE KEGAN.

El modelo teórico constructivista-evolutivo de Robert Kegan, desarrollado también a partir de los modelos neopiagetianos, estructurales maximalistas, trata de integrar en una perspectiva del ciclo vital (desde la niñez a la adultez) dimensiones del desarrollo cognitivo, el afectivo-existencial y el social. Igualmente el modelo de Kegan resulta interesante debido a que su aportación teórica inicial ha sido contrastada por su experiencia práctica en diferentes áreas de aplicación como la terapia (Kegan, 1980, 1994), psicopatología (Kegan, 1986), la enseñanza y el aprendizaje (Kegan, 1994, 2000; Wagner, Kegan, Lahey, Lemons, Garnier, Hensing, Howell y Rasmussen, 2006) e incluso la consultoría organizacional (2001, 2009). Los principios básicos de su modelo (Kegan, 1980) son los siguientes:

1. La principal característica de los seres humanos es nuestra capacidad de construir o dar significado a nuestras experiencias. Siguiendo a Perry (1970) plantea que la principal tarea de los organismos es organizar, algo que hacemos sin apenas ser conscientes, por

medio de nuestra tarea de construir significado: *“nuestros significados no es algo que tengamos, sino algo que somos. Por ello los investigadores y profesionales no comprenden el sistema de construcción de significados de una persona pidiéndole que se lo explique, sino observando cómo funciona dicho sistema”* p. 374.

2. Esos sistemas de significado conforman nuestra experiencia, que no es lo que nos sucede, sino lo que hacemos a partir de lo que nos sucede.
3. Esos sistemas de significado dan lugar a nuestra conducta, que no es por lo tanto irracional o azarosa.
4. Excepto durante los períodos de transición entre un sistema de significado a otro, es un sistema de construcción de sentido el que organiza nuestro pensamiento, sentimiento y actuación.
5. Hay una gran regularidad en la estructura subyacente de construcción de significados así como en la secuencia en la que dichas estructuras son adquiridas.
6. La estructura de construcción de significado implica la distinción entre sujeto y objeto. El desarrollo supone un proceso de diferenciación y reintegración de esta relación.
7. La experiencia interna de cambio evolutivo puede ser estresante al implicar una pérdida en mi manera habitual de cómo conozco el mundo, mi relación con él, sus significados e incluso cómo me percibo a mi mismo.
8. Como profesionales, podemos comprender mejor a una persona si conocemos cómo es su actividad de dar sentido, en vez de estar preocupados por conocer cuál es su enfermedad, diagnóstico, problema de aprendizaje o incluso estadio en el que se encuentra, dado que nada de esto último es en sí la persona.

Si el proceso de construcción de sentido es el elemento estructural que organiza la actividad de una persona, dependiendo de la relación entre el “sujeto” y el “objeto” de la experiencia, conviene entender bien dichos conceptos, a partir de los cuales, emergen los diferentes estadios y las transiciones entre los mismos. El Sujeto se refiere a *“aquellos elementos de nuestro saber y organización mental con los que nos identificamos o asociamos, fundimos o acoplamos. No podemos ser responsables, controlar o reflexionar sobre aquello que es sujeto”* (Kegan, 1994, p. 43), el Objeto, por el contrario son *“aquellos elementos de nuestro saber u organización mental sobre los que podemos reflexionar, que podemos manejar, ver, relacionar con otros, controlar, internalizar, asimilar o sobre los que podemos operar con cierta responsabilidad. Todas estas expresiones indican que el elemento a entender no es parte de*

nosotros; que es suficientemente distinto como para que podamos hacer algo con él" (Kegan, 1994, p. 43). El proceso de desarrollo implicado en el acto de dar sentido a nuestras experiencias, consistiría entonces en diferenciar algo que formaba parte de la propia estructura de uno mismo, para objetivarlo de tal manera que dé lugar a una nueva estructura subjetiva desde la cual se construye sentido. Dicho con otras palabras, lo que era sujeto se convierte en objeto de la estructura siguiente.

Dos temas importantes, antes de describir las diferentes estructuras planteadas por Kegan, es que para él lo importante es el proceso dinámico subyacente que relaciona la estructura desde dónde se atiende a una experiencia para darle sentido, y aquello a lo que se puede atender de la experiencia, en función de desde dónde se atiende. Los estadios no dejan de ser puntos más estabilizados, dentro de dicho proceso dinámico de elaboración de sentido. Por ello se da mucha importancia los puntos de transición entre las fases más estables, dado que el estado "transicional" es el más frecuente, y porque es durante estas transiciones cuando se percibe una mayor conciencia del proceso de cambio, reconociendo que aquello que me identificaba y conformaba ya no lo hace. Otro aspecto fundamental, explicitado en sus obras más recientes (Kegan, 1994) es la importancia dada a la interacción entre la persona y las demandas del contexto en el que se encuentra, la relación entre el denominado "currículum cultural" con sus demandas y exigencias y nuestra capacidad mental para responder a dichas demandas en los ámbitos de la escuela, el trabajo, las relaciones de pareja y la paternidad.

Estadio 0. El self incorporativo.

En este estadio que abarcaría el primer año de vida, el bebé es sus reflejos y sensaciones, de manera que progresivamente irá desarrollando mayor conciencia de un mundo separado de sí mismo. Es en este estadio en el que aparece el objeto como estructura. Para Kegan (1982) dos fenómenos conocidos como son la permanencia del objeto y el apego, pueden ser la expresión afectiva y cognitiva de un mismo movimiento de transición. Antes el bebé no tenía sensaciones, reflejos como un objeto; más bien era dichos reflejos. A lo largo de esta transformación, el bebé se separa de esta fusión con las sensaciones y reflejos, empezando a organizarlos como elementos de un sistema del sí mismo más complejo (capaz por ejemplo de controlar los esfínteres). Esta primera reorganización, mediante la internalización mental de las acciones corporales, contribuye a la formación simbólica, mantener imágenes y eventualmente, al desarrollo del lenguaje. La habilidad de mantener en la memoria la propia experiencia (de

“tenerla” y no sólo vivirla) se expresa para Kegan, en la adquisición de la permanencia del objeto. Estructuralmente, la creación de un límite entre el sujeto y el objeto de la experiencia reconstruye toda la experiencia emocional. Ahora puede haber emociones dirigidas hacia aquellos otros separados de uno mismo.

Estadio 1. El Self impulsivo.

El niño es ahora sus percepciones y sus impulsos. Por ello, como es típico en las investigaciones de Piaget sobre la conservación, cuando las percepciones de una cosa cambian, la cosa en sí cambia para el niño. La incapacidad de “tener” los impulsos como objetos significa, entre otras cosas, que dos impulsos o dos percepciones no pueden coordinarse o mantenerse simultáneamente. Una importante consecuencia de esto es la imposibilidad de tomar la perspectiva de otra persona (egocentrismo), dado que implicaría lo que Piaget denominaba reversibilidad. Desde un punto de vista afectivo, una de las consecuencias es la incapacidad de experimentar ambivalencia. Una vez el niño reconoce que el mundo no es una extensión de sí mismo (como en la etapa anterior), permanece fusionado en sus impulsos y percepciones confundiendo las de los demás con las suyas. Para Kegan, la mente de un niño de preescolar es “adhesiva”. Los demás no se perciben de su propio punto de vista; desde sus propios sentimientos. Por ejemplo un niño hace una pregunta a su padre, sin contarle la primera parte de la oración, presuponiendo que ya la conoce o la ha oído. Es entre los 5 y los 7 años cuando tiene lugar la transición entre este estadio y el siguiente. Comparando a un niño de 5 años con uno de tres, el de 5 no parece más mayor sólo físicamente, uno de sus rasgos es el de tener mayor control de sí mismo. El más joven usa el lenguaje como un apéndice en sus relaciones sociales. El más mayor, usa el lenguaje como un medio fundamental en la interacción, central en la presentación de sí mismo que hace a los demás. El más joven toma decisiones sobre lo que está bien y mal dependiendo de lo que una autoridad externa diga qué está bien y qué mal, y orientando su conducta pensando en las consecuencias de sus actos. El más mayor decide lo que está bien y mal a partir de lo que le beneficia, y se orienta por las intenciones que subyacen a las consecuencias. Durante estos años transicionales el niño gradualmente se separa de la fusión con sus impulsos y percepciones. Está empezando a “tener” impulsos y percepciones, más que simplemente “ser” dichos impulsos y percepciones.

Estadio 2. El self imperial, la etapa de las categorías durables.

La esencia de este nuevo estadio es una mayor independencia y autonomía, manifestada tanto intrapsíquica como interpersonalmente. El niño empieza a tener un mundo privado que no tenía antes. Empieza a controlar sus propios impulsos. Cuando los impulsos se vuelven objetos, el nuevo sistema puede coordinar varios impulsos de manera simultánea, lo que da lugar a una autoimagen : yo soy así, a mi me gusta... etc... en contraste con la labilidad previa, dependiente del momento. El niño se interesa y se identifica más con los grupos sociales a los que pertenece. El sí mismo en este estadio se compone de un sujeto que organiza los impulsos y las percepciones de acuerdo a sus necesidades e intereses. En ese sentido el niño es sus necesidades, dado que dichas necesidades son las que funcionan como principio regulador de su experiencia. Más allá del contexto familiar, es en la escuela y en el grupo de iguales donde el niño va a ir adquiriendo un mayor conocimiento y valoración de sí mismo, en la medida en que pueda satisfacer sus intereses y necesidades. En esta etapa estarían la mayoría de niños escolarizados en Primaria, aunque para Kegan (1986) esta etapa describiría igualmente la manera de funcionar de muchos sociópatas, que no han desarrollado todavía la capacidad, por ejemplo, de tener en cuenta las necesidades y expectativas de los otros o de los grupos de los que forman parte. Según Kegan, la transición entre los estadios 2 y 3 suele ocurrir durante la adolescencia. El joven empieza a dejar atrás el estar fusionado con sus necesidades (experimentando el mismo tipo de conflicto y sentimientos de pérdidas típicos en toda transición). En este caso la pérdida es de un tipo de independencia. Desde una perspectiva interpersonal, la mayor habilidad de coordinar diferentes puntos de vista independientes, supone la capacidad de tener en cuenta el punto de vista y los propósitos de otra u otras personas, mientras al mismo tiempo se siguen considerando los propios. Aunque esto dé lugar a la capacidad de empatía y al sentimiento de reciprocidad, también se puede experimentar esta nueva situación como una intrusión en la manera previa de funcionar, percibida como más autónoma e independiente. Es esta coordinación creciente entre diferentes puntos de vista lo que daría lugar a la experiencia de la subjetividad, en el sentido de que al comparar diferentes puntos de vista es más fácil percibirse a uno mismo diferenciado de los mismos, o teniendo que decidir entre ellos.

Estadio 3. Self Interpersonal o estructura co-categorica.

En esta etapa el individuo deja atrás la fusión con sus necesidades: "tiene" necesidades en vez de "ser" sus necesidades. De esta manera puede coordinar diferentes necesidades y perspectivas, lo que permite la formación de relaciones de reciprocidad, de obligación y

expectativas compartidas. También permite un tipo de reflexión personal (al poder supervisar y coordinar diferentes necesidades y puntos de vista) que proporciona la experiencia de subjetividad: los sentimientos que se vivencian son los propios. Su punto fuerte es la posibilidad de crear una realidad social compartida; su punto débil radica en su incapacidad de reflexionar sobre dicha realidad compartida. Siempre hay un “otro”, imaginado o real en la co-experiencia o co-pertenencia de sentimientos que se viven: *“antes me preocupaba si llegaba tarde por si me castigarían o no, ahora me preocupo por si mis padres se preocuparán o no”*. Según Kegan, en este estadio, la represión de la rabia es una consecuencia del miedo de hacer peligrar una relación y perder así el contexto en el que se manifiesta nuestro yo. Es difícil percibirse a sí mismos separados del contexto interpersonal, aunque implique sentirse tristes, heridos, incompletos, víctimas, etc... La transición desde el estadio 3 al 4, desarrollo que no ocurrirá hasta la adolescencia tardía o la adultez, conduce a un tipo de independencia psicológica o autoridad interna denominada comúnmente como autonomía o formación de la identidad. Un ejemplo de dicha transición en el contexto afectivo es el conflicto entre la antigua tendencia a definirse según las expectativas de los demás, por un lado, y la tendencia emergente a considerar “qué es lo que yo quiero” independientemente de lo que quieran los demás (en este sentido uno se puede sentir egoísta por tener en cuenta los propios puntos de vista, o se puede desconfiar de los demás e incluso de uno mismo en el contexto de relaciones de intimidad).

Estadio 4. Self Institucional o de los Sistemas Complejos.

Al separarse uno mismo de la fusión de lo interpersonal, la persona puede ser el autor que mantenga la coherencia entre diferentes contextos psicosociales (trabajo, familia, pareja, amigos, ocio, etc...) ganando así una identidad. Dicho de otra manera, al moverse de “Yo **soy** mis relaciones” a “Yo **tengo** relaciones” aparece un nuevo sujeto organizando los nuevos contenidos de las experiencias. La persona puede ahora observar simultáneamente su propia vida emocional y sus causas. La ambivalencia es fruto de la tarea de tratar de hacer compatibles diferentes aspectos de uno mismo. Al haber trasladado el contexto social compartido, las relaciones interpersonales, de sujeto al objeto de la experiencia, la persona se da cuenta que las emociones que surgían en el anterior estadio interpersonal, ya no organizan la experiencia, sino que son objetos que se pueden organizar. Se pueden relativizar según el contexto en que quedan encuadrados: los roles, normas, valores y aspectos de la propia identidad que actúan ahora como sujeto. La expresión cognitiva de esto son las operaciones formales completas según Piaget. Kegan considera este estadio similar al 2, en cuanto que refleja el interés por la

independencia y la autonomía. La diferencia está en que el niño depende del control personal de su acción interna y externa; el adulto depende en el control personal de la definición personal de sí mismo que haga, así como de su comportamiento guiado por una serie de valores y principios elegidos por uno mismo. Según Kegan (1994) ciertos niveles de enseñanza (como la universitaria) o ciertas metodologías de enseñanza (como el aprendizaje colaborativo) exigen, como si de un curriculum oculto se tratara, que los alumnos actúen desde este cuarto estadio u orden de conciencia caracterizado por ser más autodirigido *“tomar la iniciativa, establecer los propios objetivos y estándares, usar expertos, instituciones y otros recursos para conseguir dichos objetivos, responsabilizarse de la dirección y productividad en el aprendizaje”* (p. 303). El problema con este curriculum oculto que exige una estructura capaz de autodirigirse, es la baja proporción de personas que, según la investigación, la consiguen (Bar-Yam, 1991). La transición hacia el estadio 5 sacude y tambalea los cimientos del sí mismo (y sus principios ideológicos). Lo que antes se experimentaba como un ejercicio competente de independencia psicológica podría sentirse como una especie de aislamiento problemático, desde un punto de vista individual e interpersonal.

Estadio 5. Self Interindividual o estructura co-sistémica.

Los contextos dónde este estadio se desarrolla suelen ser contextos adultos tales como el trabajo y la pareja. Al trascender cualquier pertenencia a una ideología determinada (o a alguna institución), uno ya no es las obligaciones, las actividades o los roles desempeñados. Aparece ahora una capacidad para experimentar una verdadera intimidad. Cuando el sí mismo no está instalado en una ideología determinada, sino que puede coordinar varias, la propia y las ajenas, la vida interior queda liberada y se puede compartir con los demás. Los conflictos emocionales parecen reconocerse y tolerarse mejor. En el estadio 3, el conflicto emocional no puede ser reconocido por el sí mismo, al sentirse uno dividido por las demandas contradictorias de dos contextos interpersonales diferentes (por ejemplo padres y amigos, o amigos y pareja, o hijos y pareja, etc...), pero el conflicto se mantiene “fuera”, supone el fondo mientras que la persona es la figura que tiene el problema, o que lo sufre. En el estadio 4, este conflicto se vive desde dentro. El sí mismo se convierte en el fondo y el conflicto (con sus polos opuestos) en la figura a la que se puede atender. El conflicto emocional se puede reconocer pero cuesta tolerarlo, porque implica una amenaza al sentido de uno mismo. En el estadio 5, al reconocerse la pluralidad de identidades, de posibilidades, de valores e ideologías, se está más abierto al conflicto emocional, como si se tratara de una conversación interna. La nueva capacidad para

intimar empieza por intimar con uno mismo. La persona tiene ahora un sí mismo, una identidad, que compartir. Estos aspectos van en paralelo a las nociones de pensamiento post-formal o dialéctico así como a una moralidad guiada por principios personales.

Un aspecto interesante en la sistematización del modelo de Kegan es que, como ya hemos visto, tiene en cuenta transiciones entre los diferentes estadios. En las investigaciones que realizan, suelen usar la siguiente notación para evaluar donde se encuentra una persona, o mejor dicho, la narrativa expresada por una persona a la hora de explicar una situación personal significativa en la que experimentó emociones asociadas a uno mismo y los límites entre uno mismo y los otros (enfado, éxito, ansiedad, triste, convicción, tocado, etc...) a partir de la cual plantean su evaluación (Lahey, Souvaine, Kegan, Goodman y Felix, 1988):

1, 1 (2), 1 / 2, 2 / 1, 2 (1)

2, 2 (3), 2 / 3, 3 / 2, 3 (2)

3, 3 (4), 3 / 4, 4 / 3, 4 (3)

4, 4 (5), 4 / 5, 5 / 4, 5 (4), 5

De esta manera hay 21 posibles distinciones para evaluar una estructura sujeto-objeto. Una estructura estaría equilibrada cuando una persona está en un orden de conciencia 1, 2, 3, 4 y 5. Las posiciones transicionales son todas las demás. Una estructura que organiza y da sentido a la experiencia mientras aparecen pequeños signos que sugieren la emergencia de una nueva estructura, se codificaría de la siguiente manera: X (Y). Una estructura de la que se parte, que está en relación con una nueva estructura que está emergiendo se designaría con la notación X / Y. Si la relación es la inversa Y / X implica que la estructura Y predomina sobre la X. Si sólo una estructura organiza la experiencia pero aún hay vestigios de la anterior estructura permaneciendo, lo podríamos señalar con la notación Y (X)

Así tenemos seis transformaciones cualitativas de un equilibrio de sujeto-objeto a otro designado en la secuencia:

X, X (Y), X / Y, Y / X, Y (X), Y.

Las investigaciones longitudinales que ha tratado de validar y comprobar este modelo (Kegan, 1994; Bar-Yam, 1991), con sujetos adultos que supuestamente se encontraban en condiciones de desarrollo óptimo en función de su alto nivel educativo, concluyen que se genera un aumento gradual de complejidad a lo largo de los años, no encontrándose en general cambios mayores de dos subestadios en un año, encontrándose la mayor parte de los sujetos en

la transición del tercer al cuarto orden de conciencia y en el cuarto orden. Resultados similares a los encontrados por estudios similares como el de Baxter-Magolda (1999), Villegas-Reimers (1996) en Venezuela así como Kroger y Green (2004) en Nueva Zelanda.

Como todos los modelos de estructurales que proponen estadios, las principales críticas que ha recibido este enfoque están relacionadas con el problema de la consistencia (Noam, 1988), es decir, hasta qué punto se puede defender la idea de una estructura general que dé sentido a la experiencia del sujeto, aunque se manifieste de manera desigual en diferentes ámbitos (trabajo, estudios, familia, amistad, etc...). Ante esto Lahey (1986) examinó la consistencia en dos dominios diferentes (relaciones de intimidad/amor- trabajo) para concluir que pese a las diferencias de contenido, la manera (el cómo) de razonar acerca de los conflictos que emergían en dichos ámbitos mostraban un alto grado de consistencia. Los sujetos no diferían en más de un subestadio al comparar los dos ámbitos, conclusión igualmente respaldada por otras investigaciones (Villegas et. al 1996; Walker, 1995). Para Kegan (1998) este tipo de "inconsistencias" leves que se encuentran, reflejarían el momento transicional en el que se encuentra la mayoría de la gente. Teniendo en cuenta el modelo de Fisher (2006) gran parte de esta discusión perdería relevancia, ya que subyace en el fondo una idea estática de los estadios, que contradice la gran variabilidad inherente al desarrollo, tan influido como vimos, por los factores contextuales y personales, presentes en los momentos de evaluación. Igualmente, los estudios longitudinales o las investigaciones que se suelen hacer para evaluar esta consistencia, suelen comparar momentos temporales medidos en años, perdiéndose así gran parte del dinamismo del proceso de cambio que tienen lugar entre los períodos de medida.

Otra cuestión criticada es la de la presencia de regresiones temporales en situaciones de estrés, que igualmente se ha visto que contradice la supuesta irreversibilidad y consistencia del desarrollo de los estadios. De nuevo, desde un enfoque de sistemas dinámicos, esto no haría más que reflejar la variabilidad propia de cualquier sistema autoorganizado en interacción con el entorno, en el sentido de que una vez pasada la situación estresante, volvería a recuperar sus valores normales. La respuesta de Kegan (1998) ante esto es que las regresiones se producen, pero lo importante es que el sujeto suele ser consciente de ello, gracias a que se encuentra en un estadio más avanzado desde el cual poder notarlo.

Otras críticas más complejas podrían hacerse desde enfoques de la Psicología Cultural del Desarrollo (Shweder, Goodnow, Hatano, Levine, Markus y Miller, 2006) en el sentido de que el enfoque de Kegan no deja de reflejar el sesgo occidental por favorecer un individualismo progresivo, trascendiendo otras maneras más relacionales o interpersonales de constituir el sí

mismo, más típicas en otras culturas. No conozco investigaciones del modelo de Kegan en culturas no occidentales, que además no se hagan con muestras de sujetos universitarios. Probablemente se podría dar un perfil de evolución de los estadios diferente, aunque, un self interdependiente (Markus y Kitayama, 2003, Tuli y Chaudhary, 2010) no contradice valorar las relaciones en las que uno participa y es parte. En la cultura hindú (Tuli y Chadhary, 2010) es interesante comprobar cómo en la educación de niños entre 3-6 años varía la importancia dada a la autonomía en función del dominio que se trate. De nuevo, temas como interdependencia y autonomía varían notablemente en función de variables contextuales. Una estructura del self como la planteada por Kegan, en mi opinión no contradice el valor más relacional que se puede dar en otras culturas, en el sentido de que uno puede regirse por principios relacionales, como sería propio del cuarto estadio, a la hora de gestionar los compromisos sociales de los grupos en los que participa, que podría organizar gracias a que no está sujeto a ellas. En este sentido, los contenidos podrían variar (de los principios, los tipos de relación) pero no los procesos subyacentes. No obstante sería interesante conocer más investigaciones al respecto.

Y en relación a estos factores contextuales, desde este modelo resultan bastante sugerentes las reflexiones acerca de qué contextos resultan más facilitadores del desarrollo, en el sentido de facilitar la progresión por los diferentes estadios. O incluso qué tipo de apoyo resultaría más útil proporcionar, en función del momento evolutivo en el que se encuentre una persona o tipo de personas. Kegan (1980, 1982, 1986) ilustra generalmente la importancia de este tipo de apoyo contextual, en su trabajo con adolescentes o adultos que se encuentran en un estadio u orden 2 (imperial o de categórico) que muestran muchas dificultades de adaptarse a las demandas y expectativas propias de un tercer orden de conciencia: respetar normas grupales, tener en cuenta las necesidades de los demás, actuar no en base de evitar castigos o buscar recompensas sino en base de cuidar las relaciones mantenidas con otros, etc...

Tres son las características que debería reunir un contexto facilitador del desarrollo, bien sea que se trate de contextos informales como una pareja, la familia, un contexto laboral o más formales como una escuela, un grupo de apoyo o autoayuda, una relación terapéutica, etc...:

- (1) Confirmar y reconocer, proporcionando así seguridad, para poder explorar. Esto supone también la importancia de conocer el momento evolutivo de las personas con las que se está trabajando, lo que también implica aceptar donde se encuentran y cuál podría ser su desarrollo en potencia.
- (2) Proporcionar contradicciones, conflictos, con el propósito de favorecer un proceso de diferenciación (entre la manera de funcionar habitual y una nueva

demandada).

- (3) Permanecer disponible para facilitar la transición a un nuevo estado de equilibrio.

Estas características han sido complementadas por las planteadas por Baxter-Magolda (2000, pp. 96-97) a la hora de crear entornos de aprendizaje inclusivos y efectivos, que tendrían que tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- (1) Considerar a los estudiantes como participantes capaces de llegar a ser los propios autores y responsables de su aprendizaje. Lo que implica valorar y respetar su experiencia, así como el momento evolutivo en el que se encuentren, lo que facilita que puedan adoptar riesgos necesarios para adoptar maneras de aprender más complejas. “los participantes en mi estudio informaron que eran capaces de tender hacia la propia autoría, cuando se sentían validados como personas capaces para aprender” (p.94).
- (2) Proporcionar directrices y prácticas complejas y poco estructuradas, en las que poder adquirir una autoridad interna, de manera que uno pueda expresar libremente sus propias ideas y escuchar las de otros, mientras es supervisado y aconsejado acerca de cómo avanzar, verificar, cuestionar o extender lo aprendido.
- (3) Establecer comunidades de aprendices o de iguales, ya que pese a todo lo anterior, generalmente hay una necesidad de apoyo entre iguales, para aprender de manera efectiva, sobre todo para personas que se encuentren en un tercer orden de conciencia. Aprender en grupo también facilita estar más en contacto con diferentes perspectivas.
- (4) Apoyar cuando emerjan los conflictos propios en este tipo de situaciones de aprendizaje, sobre todo cuando se exploran nuevas maneras de aprender, superando las anteriores. Favorecer las reflexiones de los estudiantes durante el proceso es una manera de comprenderlos mejor, así como que se sientan comprendidos.

No es de extrañar, por lo tanto, que recientemente se haya planteado que el contexto educativo constituye uno de los principales entornos donde facilitar el desarrollo. De acuerdo con publicaciones más recientes (Tennant y Pogsson, 1995; Mezirow, 2000; Kegan, 1994, 2000; Baxter-Magolda, 2000, 2004; Drago-Severson, 2004; Kroger, 2004; Silver y Josselson, 2010) el curriculum en los contextos educativos (tanto da que sea en Primaria, como en Secundaria como

en la Universidad) debería enfatizar el desarrollo de los estudiantes, en vez de simplemente proporcionar información o el aprendizaje de un conjunto de habilidades. En este sentido, en relación al tipo de curriculum escolar que se plantee, Kegan diferencia entre cuatro grandes tipos de profesores dependiendo de la visión curricular que defiendan y su concepción acerca del desarrollo. La visión curricular fundamentalista enfatiza la importancia de la adquisición de habilidades cognitivas así como un elevado conocimiento sobre la cultura pasada y presente. La visión curricular humanista, aún reconociendo el valor del desarrollo cognitivo defiende el valor del desarrollo socioemocional del estudiante, en el sentido de que la escuela también tiene que cultivar *“el pensamiento y el carácter de los jóvenes”* (Kegan, 1994, pp. 19-20). Las diferencias aparentemente contrarias de estas dos maneras de entender el curriculum se difuminan cuando se integran con una perspectiva que ante todo trata de favorecer el desarrollo de sus alumnos, frente a una no sensible al desarrollo, que enfatiza más el contenido. Para Kegan lo que determina la efectividad en la educación no es si el curriculum es humanista o fundamentalista, sino hasta qué punto facilita o no el desarrollo.

Tabla 5. Perspectivas no desarrollistas y desarrollistas de las visiones curriculares Fundamentalista y Humanista (a partir de Kegan, 1994, p. 67).

Visión Curricular	Perspectivas favorecedoras del desarrollo	Perspectivas no favorecedoras del desarrollo
Fundamentalistas	<ul style="list-style-type: none"> -Apoyo a la construcción cognitiva -Ejercicios de estructuras cognitivas -Oportunidades para relativizar (objetivar) estructuras cognitivas -Soporte a la integración de estructuras relativizadas hacia nuevas estructuras 	<ul style="list-style-type: none"> -Formación cognitiva del comportamiento. -Aprendizaje de memoria, transferencia de información. -Incremento de cúmulo de conocimientos -Enseñanza de habilidades cognitivas como operaciones distintas y separadas, y desarrollo en cantidad de estas habilidades.
Humanistas	<ul style="list-style-type: none"> -Apoyo a la construcción social, afectiva e intrapersonal -Ejercicios sobre la estructura social -Oportunidades para relativizar (objetivar) la estructura social, afectiva e intrapersonal. -Apoyo a la integración de estructuras relativizadas en forma de nuevas estructuras. 	<ul style="list-style-type: none"> -Formación del comportamiento social y emocional -Sermón, persuasión, presión social y conversión secular. -Soporte e intervenciones cuasi-terapéuticas -Enseñanza de cada habilidad social y emocional como operaciones distintas y separadas, y desarrollo de ese número de habilidades.

5.3 CONCLUSIONES.

El modelo de Fisher y el de Kegan tienen en común, como ya hemos visto, una perspectiva del desarrollo organizada en estructuras progresivamente más complejas. Ambos

modelos no entienden los estadios desde una perspectiva “dura”, reconociendo la variabilidad inherente del desarrollo y la importancia de los procesos dinámicos subyacentes que da lugar a la formación de las diferentes estructuras, en una constante interacción con el entorno social, más amplio del que se forma parte. Ambos modelos extienden su interés más allá del desarrollo cognitivo puro, buscando aplicaciones en diferentes campos de intervención e investigación tales como el desarrollo emocional, la enseñanza y el aprendizaje, la intervención terapéutica, etc...

Las diferencias fundamentales, más allá del grado de coincidencia de los estadios propuestos, que en general transcurren en paralelo, en mi opinión, tienen que ver con la extensión temporal de las investigaciones e intervenciones que realizan, así como la metodología de investigación empleada a la hora de obtener datos relevantes.

El modelo de Fisher suele centrarse más en investigaciones longitudinales “micro”, en el sentido de seguir los procesos de cambio a lo largo de un marco temporal reducido (de horas o días). Además, aunque encontramos excepciones¹⁴, por lo general las medidas empleadas suelen ser cuantitativas o cuantificables. El modelo de Kegan suele estar más centrado en investigaciones “macro” desde el punto de vista de la extensión temporal, llevando a cabo investigaciones longitudinales, igualmente sensibles al cambio, pero sin tanto detalle al ocurrir en un marco temporal de años. La mayor parte de sus investigaciones están basadas en métodos más cualitativos, como los que se obtienen tras participar en la entrevista de sujeto-objeto, centrada en analizar ejemplos de experiencias personales donde se ha vivido una emoción relacionada con conflictos entre uno mismo y los otros.

Estas diferencias convierten a estos dos modelos teóricos en dos opciones teóricas complementarias. De hecho en los últimos años son cada vez más comunes los intentos de integrar ambas perspectivas (micro y macro) a la hora de comprender mejor los procesos de cambio de lo largo del tiempo, bien se trate de minutos, horas, días, meses o años. Como plantea Granott (2002) *“el desarrollo evoluciona mediante la reiteración de secuencias microevolutivas”*, lo que nos lleva de nuevo a la relación interactiva entre los cambios cuantitativos-variacionales y los cambios cualitativos-transformacionales, que tienen lugar tanto en una perspectiva micro como en una macro. Un buen ejemplo de integración y exploración de estas perspectivas no los proporcionan Lichtwarck-Aschoff, van Geert, Bosma y Kunnen (2008), cuando en el campo de estudio del desarrollo de la Identidad, diferencian entre

¹⁴ Justamente en los últimos años Fisher ha derivado a investigación más narrativas, adoptando también una perspectiva más macrogenética e interactiva con el contexto.

perspectivas de investigación estáticas y dinámicas, así como énfasis en estudios que usan un marco temporal macro y micro.

Figura 11 Marco teórico bidimensional para el estudio de la identidad (Lichtwarck-Aschoff et. al 2008, p. 378)

<p>MACRO ESTÁTICO</p> <p>Aspectos de identidad: consciente, reflexivo, abstracto Intervalo temporal: a largo plazo Instrumentos: entrevistas y cuestionarios. Muestra: promedios entre grupos</p>	<p>MACRO DINÁMICO</p> <p>Aspectos de identidad: consciente, reflexivo, abstracto Intervalo temporal: a largo plazo Instrumentos: entrevistas y cuestionarios. Muestra: series temporales individuales.</p>
<p>Aspectos de identidad: inconsciente, expresivo Intervalo temporal: a corto plazo Instrumentos: observación, diarios. Muestra: promedios entre grupos</p> <p>MICRO ESTÁTICO</p>	<p>Aspectos de identidad: inconsciente, expresivo Intervalo temporal: a corto plazo Instrumentos: observación, diarios. Muestra: series temporales individuales.</p> <p>MICRO DINÁMICO</p>

Los autores citados son partidarios de una perspectiva dinámica frente a una estática, a la hora de estudiar su fenómeno evolutivo, en este caso el desarrollo de la identidad. La distinción entre una perspectiva temporal macro y una micro, por el contrario es totalmente complementaria y apropiada para estudiar procesos complejos desarrollándose a lo largo del tiempo, lo que incluye igualmente, la posibilidad de integrar metodologías cualitativas con cuantitativas. Lo que de nuevo marca la diferencia es el número de medidas que se empleen (más de tres para percibir una trayectoria, en los estudios dinámicos, menos de tres en los estudios estáticos) así como si priorizan un enfoque idiográfico (individuos en los enfoques dinámicos) o un enfoque nomotético (basado en grupos, en los enfoques estáticos).

De nuevo y teniendo en cuenta este enfoque, los modelos teóricos sobre el desarrollo de Fisher y Kegan, resultan perfectamente complementarios. La elección de un enfoque micro o macro a la hora de estudiar un proceso de desarrollo, dependerá del nivel de detalle del cambio que se quiera obtener, de las limitaciones metodológicas a la hora de estudiar el fenómeno evolutivo que se trate, en función de lo costoso (en tiempo, posibilidad de seguir los procesos, instrumentos necesarios) y del tiempo necesario que debería transcurrir para empezar a notar variaciones significativas.

SEGUNDA PARTE

PROYECTO DOCENTE

Asignatura: Psicología del Desarrollo

CAPÍTULO 3. La asignatura Psicología del Desarrollo en el Grado de Educación Primaria. Contextualización Nacional

1. CONTEXTO NACIONAL DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. COMPETENCIAS SEGÚN LOS REALES DECRETOS Y ÓRDENES MINISTERIALES.

Es en este curso 2010-2011 cuando se ha iniciado los nuevos estudios de Grado de Educación Infantil y Primaria, sustituyendo a los anteriores estudios de Magisterio, tal y como fue establecido en el Real Decreto 1393/2007 del 29 de octubre, donde se establecía la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, que complementaba la Ley Orgánica 4/2007, del 12 de abril, constituyendo el contexto sociopolítico y legislativo que enmarca el presente proyecto docente.

En este capítulo, por lo tanto, vamos a desarrollar aquellos elementos fundamentales establecidos en las diferentes órdenes ministeriales, libros blancos y demás documentos legislativos, que han dado lugar a los Grados de Educación actuales, y en concreto, en el Grado de Educación Primaria.

Además también comentaremos, en relación a la asignatura a la que se refiere el presente proyecto docente, Psicología del Desarrollo en el Grado de Educación Primaria, las guías docentes que podemos encontrar en los planes de estudios pertenecientes a diferentes universidades españolas, con el fin de proporcionar también una comparativa de nuestra propuesta, con la que ya se puede encontrar en nuestro escenario universitario nacional.

De acuerdo con el artículo 12 del Real Decreto 1393/2007 del 29 de octubre, los nuevos estudios de Grado consistirán en 240 créditos incluyéndose aquí toda la formación teórica y práctica que el estudiante deba adquirir. De entre dichos 240 créditos, 60 corresponden a materias de formación básica, concretadas en asignaturas de al menos 6 créditos.

Es en la Orden ECI3857/2007, de 27 de Diciembre, donde se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. Igualmente, en dicha orden, se establecen las competencias vinculadas con esos 60 créditos correspondientes a las materias básicas relacionadas con los módulos: (1) Aprendizaje y desarrollo de la personalidad, (2) Procesos y

contextos educativos y (3) Sociedad y familia y escuela. La asignatura propuesta en este proyecto docente está estrechamente relacionada con el primer módulo, aunque guarda también relaciones con los otros dos, de ahí que vamos a empezar a analizar cuáles son las competencias que debería fomentar, teniendo en cuenta este primer documento.

Las competencias vinculadas con el módulo de Aprendizaje y desarrollo de la personalidad son las siguientes:

1. Comprender los procesos de aprendizaje relativos al período de 6-12 años en el contexto familiar, social y escolar. Conocer las características de estos estudiantes, así como las características de sus contextos motivacionales y sociales. Dominar los conocimientos necesarios para comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes e identificar disfunciones.

2. Identificar dificultades de aprendizaje, informarlas y colaborar en su tratamiento. Conocer las propuestas y desarrollos actuales basado en el aprendizaje de competencias. Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje.

Estos dos bloques describen las principales competencias generales de nuestra asignatura. Se enfatiza el período de edad propia de la enseñanza primaria, de los 6 a los 12 años, resaltando la importancia de conocer el desarrollo de la “personalidad” en este período de seis años, así como las características principales sus contextos sociales (familiar, social y escolar) y motivacionales. Evidentemente estas competencias están muy ligadas al contenido básico de nuestra disciplina, relacionado sobre todo con el desarrollo afectivo, cognitivo y social de un período del desarrollo que podríamos situar entre dos transiciones: de la infancia a la niñez (5-7 años) y de la niñez a la adolescencia (11-13 años). Igualmente se vincula con el interés por conocer los procesos de aprendizaje en este período evolutivo así como las posibles dificultades que pueden surgir. Para ello se insta a saber planificar situaciones educativas que faciliten el aprendizaje de estos alumnos entre 6 y 12 años, atendiendo y respetando su diversidad en cuanto a capacidades y tipos de aprendizaje. Estos dos bloques, estarían por lo tanto, muy vinculados a la disciplina de la Psicología del Desarrollo, especialmente la primera parte, pudiendo la segunda estar más próxima a la disciplina de Psicología de la Educación.

Las siguientes competencias que se plantean, en principio estarían relacionadas con otros módulos, “Procesos y contextos educativos” y “Sociedad, familia y escuela”, no obstante,

quiero resaltar algunas que igualmente considero compartidas con nuestra disciplina de Psicología del Desarrollo:

Abordar y resolver problemas de disciplina. Promover el trabajo cooperativo y el trabajo y el esfuerzo individuales. Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática. Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales.

Estas competencias guardan gran relación principalmente con temas relacionados con el desarrollo social, afectivo y moral, vinculado a temas como el desarrollo de la tolerancia, las habilidades sociales, temas comunes en muchos programas de optimización evolutiva.

Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad.

Conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familias, de estilos de vida y educación en el contexto familiar.

Aquí encontramos temas fundamentales en nuestra disciplina, sobre todo desde un enfoque sociocultural y del curso vital, el desarrollo del género, los cambios generacionales e interculturales, el papel de las nuevas tecnologías como un elemento básico de la importancia actual del alfabetismo digital, la sociedad multicultural y su influencia en el contexto escolar, de nuevo relacionado con la importancia de fomentar valores de tolerancia, enfatizando el estudio de la familia, como contexto fundamental del desarrollo, junta a la escuela, en esta etapa vital.

Al igual que con el primer bloque de competencias más específicas en relación a la Psicología del Desarrollo, en este segundo bloque de competencias más ligados a los contextos familiares y sociales se sigue enfatizando un interés por fomentar el valor de la atención a la sensibilidad y la diversidad, propias de las situaciones de aprendizaje y cambio a lo largo del curso vital.

Dichas competencias guardan una relación estrecha con los principios generales de la Educación Primaria, tal y como se describen en el artículo 16 de la LOE, especialmente los puntos 2 y 3:

2. La finalidad de la educación primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y

estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad.

3. La acción educativa en esta etapa procurará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado y se adaptará a sus ritmos de trabajo.

De nuevo se mencionan aspectos fundamentales desde la Psicología del Desarrollo relacionados con áreas tradicionales de desarrollo cognitivo (habilidades culturales básicas), desarrollo afectivo y social, enfatizándose la importancia de atender a la diferencia y la diversidad individual del alumnado, a la hora de aprender, siguiendo trayectorias particulares. En principio se supone que es la institución educativa la que se adapta a los diferentes ritmos de aprendizaje y desarrollo de sus alumnos, en vez de forzar lo contrario, la adaptación de los alumnos a los ritmos y tiempos demandados desde la institución. En el artículo 17 se enuncian los objetivos de la Educación Primaria en la educación de sus alumnos, enfatizándose sobre todo, más que competencias cognitivas típicamente atribuibles al contexto escolar, el desarrollo de competencias sociomorales y afectivas, que faciliten también la adaptación y el respeto por el medio ambiente. Por ejemplo seleccionamos las que considero que son más relevantes, de nuevo, para nuestra disciplina:

a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.

c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.

m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

Llegados a este punto, teniendo en cuenta las competencias mencionadas, se resalta la relación que guardan estas competencias con una visión del desarrollo integral, donde se vincula la tarea educativa a llevar a cabo en esta etapa entre los 6 y los 12 años, con el fomento de un desarrollo cognitivo, estrechamente ligado al desarrollo afectivo y social. Igualmente es importante destacar la importancia del contexto familiar, escolar y social, lo que conlleva el desarrollo de valores de tolerancia e integración en relación a las diferencias de género,

diferencias culturales e incluso generacionales. El respeto y la sensibilidad ante la diversidad potencial del alumnado de Primaria es uno de los aspectos más destacados.

2 . COMPETENCIAS SEGÚN EL LIBRO BLANCO DEL TÍTULO DE GRADO EN MAGISTERIO.

Las competencias mencionadas hasta ahora están dirigidas a los alumnos de entre 6 y 12 años que serán los alumnos de los futuros profesores de Educación Primaria. Por eso, una vez hemos visto qué aspectos generales de la Psicología del Desarrollo se están vinculado de manera más directa con la tarea educativa a realizar en la educación primaria, pasamos a concretar cuáles son las competencias específicas establecidas por la ANECA en el Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio, dirigidas ahora a los futuros profesores de Educación Primaria. Podríamos plantearlo como ¿qué competencias debería desarrollar un alumno del Grado de Educación Primaria, para favorecer las competencias de sus futuros alumnos, de manera que fomente no sólo su aprendizaje sino también su desarrollo?

Como ya vimos en el capítulo uno, los Libros Blancos han adoptado y desarrollado las orientaciones del Proyecto Tuning. El informe derivado del proyecto ha destacado la formulación de competencias, siendo evaluadas por una muestra de profesores pertenecientes a diferentes universidades españolas, distinguiendo dos tipos de competencias, genéricas y específicas:

Competencias genéricas: atributos compartidos que pudieran generarse en cualquier titulación y que son consideradas importantes por ciertos grupos sociales (en este caso, por los graduados y los empleadores). Hay ciertos atributos como la capacidad de aprender, la capacidad de análisis y síntesis, etc., que son comunes a todas o a casi todas las situaciones.

Competencias específicas: son las que corresponden a cada área temática de conocimiento y se conocen como destrezas y competencias relacionadas con las disciplinas académicas, siendo las que confieren identidad y consistencia a cualquier programa formativo

Por lo que se refiere a las competencias genéricas, tal y como se describe en las páginas 85-86, las tres más valoradas son: (1) la capacidad de comunicación oral y escrita en lengua materna, (2) la capacidad de organización y planificación, y (3) la capacidad para el reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad. Seguidas por (4) las habilidades en las relaciones interpersonales, (5) creatividad, y (6) trabajo en equipo.

En mi opinión cualquiera de las competencias genéricas son importantes de por sí, y su

consecución debería tratar de garantizarse. No obstante, esta evaluación expresada por una muestra especializada y se supone que altamente cualificada, es interesante en cuanto que refleja qué se está valorando más. Las dos competencias más valoradas, son competencias clásicas, los aspectos del aprendizaje más básicos que cualquier estudiante debería adquirir: expresarse tanto de manera oral como por escrito es fundamental ahora, lo era hace veinte años y lo seguirá siendo probablemente en el futuro. Igualmente, la capacidad de organización y planificación se supone que forma parte de las habilidades de cualquier buen estudiante y futuro profesional. Es a partir de la competencia 3 donde se introduce mayor novedad, reflejando algunas de las características fundamentales de nuestro momento histórico y sociocultural, en el que la diversidad cultural de la sociedad española se ha vuelto mucho más compleja que antes, y es un elemento fundamental que incluir en la formación de los futuros profesores, que tendrán clases con una diversidad cultural mucho mayor que desde luego hace 20 años. Igualmente, las competencias 4 y 6 introducen el mayor valor otorgado a trabajar y aprender con otras personas, lo que también implica nuevas metodologías de enseñanza, más dinámicas. Más allá de entender las competencias como un rasgo individual, se enfatiza aquí una concepción de las competencias que enfatiza la importancia de las relaciones con los demás, aspecto en el que igualmente podríamos incluir la creatividad, como algo que va más allá del trabajo individual para emerger en el trabajo grupal.

Para complementar estos resultados, llama la atención conocer cuáles son las competencias menos valoradas: (1) el trabajo en un contexto internacional, (2) el liderazgo, (3) los conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio, (4) la capacidad de gestión de la información, y (5) el conocimiento de una lengua extranjera.

Digo que llama la atención porque, pese a que como ya decía antes todas las competencias genéricas son importantes, estas competencias menos valoradas están relacionadas con algunos de los retos actuales de la educación, como vimos en el capítulo 1, propias de las demandas de la actual sociedad digital de la información, donde además, cada vez resulta más importante, desde el punto de vista de una cultura globalizada, la importancia poder comunicarnos y relacionarnos con ciudadanos de otros países, bien sea del entorno europeo así como más allá del mismo: por ejemplo con los países de economías e influencia emergentes como China, India, Brasil, Corea, etc... Los propios autores del libro blanco van todavía más allá e interpretan este resultado con la resistencia al cambio de muchos profesores, al seguir enfatizándose competencias tradicionales, tal vez válidas en el pasado pero probablemente insuficientes actualmente: “quizás lo más destacado de todo resulte la visión más

bien anclada en el rol del maestro: alguien que se expresa bien en su lengua, que organiza y planifica su trabajo y que, esto sí, reconoce la multiculturalidad; alguien, al mismo tiempo, para el que una lengua extranjera (excepto para los de ese perfil) y las nuevas tecnologías suponen una formación necesaria pero poco valorada frente a otras competencias; y alguien para quien la mayor parte de las propuestas de innovación educativa recogidas por la literatura de los últimos años permanecen al fin en un segundo plano. La prevalencia de esta perspectiva tradicional predominante ha supuesto una sorpresa, en la medida que las expectativas de los miembros del grupo de trabajo se enmarcaban en la dirección contraria, y también un motivo de preocupación de cara a la resistencia al cambio del modelo formativo que se propone desde estas páginas” p.86.

Además de las competencias genéricas y siguiendo los mismos procedimientos, se evaluaron también las competencias específicas comunes del Grado de Maestro, con independencia de la especialidad cursada. Estas se estructuran en cuatro apartados: un apartado más general relacionado principalmente con la importancia de conocer contenidos y procesos de enseñanza-aprendizaje (3 competencias), un apartado de “saber hacer” del que forman parte 12 competencias, un apartado de “saber estar” con cuatro competencias, y por último el apartado “saber ser” con cuatro competencias, sugiriendo 23 competencias específicas que cualquier futuro maestro debería adquirir.

En vez de listar todas las competencias, voy a destacar aquellas que guardan, en mi opinión, una relación más estrecha con la formación que se podría obtener en nuestra asignatura de Psicología del Desarrollo. La selección la hago con independencia de la valoración en importancia que han recibido, tema que comentaremos después.

1. *Capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular (fines y funciones de la educación y del sistema educativo, teorías del desarrollo y del aprendizaje, el entorno cultural y social y el ámbito institucional y organizativo de la escuela, el diseño y desarrollo del currículum, el rol docente...)*

Esta competencia está muy relacionada, por una parte, con los contenidos propios de nuestra área de conocimiento, Psicología Evolutiva y de la Educación, aunque claramente va más allá para formar parte del contenido psicopedagógico que cualquier profesor debería conocer. Lo que quiero destacar es la alusión a los procesos de enseñanza-aprendizaje, tan relacionado con las teorías del desarrollo y aprendizaje. Curiosamente se menciona a los procesos de manera genérica, sin especificarse ninguno, de hecho, en relación a la información contenida entre los paréntesis, dichos procesos parecen confundirse con objetivos, fines,

funciones, contenidos teóricos, niveles o ámbitos contextuales, roles, etc... Por lo tanto para mí sería fundamental enfatizar y especificar justamente cuáles son esos procesos implicados en los procesos de desarrollo y aprendizaje, en vez de tomarlos como un término que puede sustituir o identificarse con lo que se quiera. En mi opinión la clarificación de los procesos e incluso principios que forman parte de las competencias es justamente la tarea más importante a realizar, si realmente queremos llevar a cabo una enseñanza basada en las mismas, alejándonos de un uso de las competencias más cercano al discurso anterior de definición de objetivos.

En el apartado más procedimental de competencias relacionadas explícitamente con saber hacer, destaco las siguientes:

4. Respeto a las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa

7. Capacidad para promover el aprendizaje autónomo de los alumnos a la luz de los objetivos y contenidos propios del correspondiente nivel educativo, desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación

11. Capacidad para promover la calidad de los contextos (aula y centro) en los que se desarrolla el proceso educativo, de modo que se garantice el bienestar de los alumnos

12. Capacidad para utilizar la evaluación, en su función propiamente pedagógica y no meramente acreditativa, como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza, del aprendizaje y de su propia formación.

De nuevo considero estas cuatro competencias, no sólo esenciales sino muy relacionadas con nuestra disciplina y área de conocimiento, especialmente la 7 y su énfasis por generar un aprendizaje autónomo, tan relacionado con la competencia 12 centrada en la capacidad de evaluar y la 11, que enfatiza la importancia de saber promover contextos que garanticen el proceso educativo y el bienestar de los alumnos. La manera de evaluar la actividad educativa supone una manera de contextualizar y dar sentido a dicha actividad, al definirse y explicitar qué es lo importante, qué es lo que se está valorando y cómo. Dicha evaluación, por lo tanto, debería tener en cuenta y fomentar la autonomía de los alumnos, no sólo para evaluarla sino más allá, para fomentarla. Además se incluyen valores de tolerancia ante la diversidad cultural y personal, tan cercanos a cuestiones de desarrollo moral, social y afectivo.

El siguiente apartado incluyen competencias relacionadas con “saber estar”, más relacionadas con saber establecer relaciones sociales, comunicarse de manera efectiva con los demás y autorregular las propias emociones:

16. Capacidad de relación y de comunicación, así como de equilibrio emocional en las variadas circunstancias de la actividad profesional

17. Capacidad para trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la

mejora de su actividad profesional, compartiendo saberes y experiencias

18. Capacidad para dinamizar con el alumnado la construcción participada de reglas de convivencia democrática, y afrontar y resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa

Estas tres competencias, tan vinculadas al desarrollo de habilidades sociales, resultan fundamentales para convivir en una sociedad democrática, destacando la posibilidad de colaborar con otros profesionales y con los alumnos a la hora de afrontar situaciones complejas, que evidentemente van más allá de cuestiones cognitivas para resaltar la importancia de las relaciones, entre todos aquellos que participan en una situación educativa.

Las últimas competencias forman parte de un apartado más interesante aún desde el punto de vista evolutivo, “saber ser”, relacionadas con aspectos muy ligados a la madurez y al desarrollo personal:

20. Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones.

21. Asumir la dimensión ética del maestro potenciando en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable.

22. Compromiso de potenciar el rendimiento académico de los alumnos y su progreso escolar, en el marco de una educación integral

23. Capacidad para asumir la necesidad de desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica

La competencia 20 y 21 parecen describir algunas de las características propias de una persona que se encuentra al menos en un cuarto orden de conciencia según Kegan (1994) o que ha desarrollado una habilidad capaz de gestionar sistemas abstractos en términos de Fisher (2006, 2010). Más allá de plantear un objetivo deseable a conseguir en unos estudios de educación superior, plantea un reto interesante y ambicioso para cualquier profesor, principalmente para un profesor de una asignatura como la nuestra, donde facilitar la consecución de estas competencias tan ligadas a una complejidad mental sofisticada, podrían ser prioritarias, por supuesto ligado a contextos que las faciliten y demanden. Las competencias 22 y 23 son interesantes en cuanto que explicitan la importancia de la formación a lo largo de la vida, algo tan relevante en la sociedad del conocimiento, como vimos en el capítulo 1. Aspectos como “educación integral”, “desarrollo profesional”, “autoevaluación de la propia práctica” alude a la importancia de generar profesionales reflexivos, autónomos y críticos, desde una concepción de la educación, que de nuevo, podría ir más allá de una concepción centrada en el contenido y en las habilidades cognitivas, incorporando otros elementos fundamentales tales como el desarrollo socioafectivo.

Añadamos ahora cuáles han sido las competencias más y menos valoradas, con

independencia de su posible relación con nuestra disciplina. Las más valoradas son las siguientes:

Orden	Número	Competencia
1	2	Conocimiento de los contenidos que hay que enseñar, comprendiendo su singularidad epistemológica y la especificidad de su didáctica
2º	1	Capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular (fines y funciones de la educación y del sistema educativo, teorías del desarrollo y del aprendizaje, el entorno cultural y social y el ámbito institucional y organizativo de la escuela, el diseño y desarrollo del currículum, el rol docente...)
3º	4	Respeto a las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa
4º	6	Diseño y desarrollo de proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículum al contexto sociocultural
5º	7	Capacidad para promover el aprendizaje autónomo de los alumnos a la luz de los objetivos y contenidos propios del correspondiente nivel educativo, desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación
6º	14	Capacidad para desempeñar la función tutorial, orientando a alumnos y padres y coordinando la acción educativa referida a su grupo de alumnos
7º	12	Capacidad para utilizar la evaluación, en su función propiamente pedagógica y no meramente acreditativa, como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza, del aprendizaje y de su propia formación
8º	21	Asumir la dimensión ética del maestro potenciando en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable
9º	22	Compromiso de potenciar el rendimiento académico de los alumnos y su progreso escolar, en el marco de una educación integral

Las menos valoradas son las que aparecen a continuación:

Orden	Número	Competencia
20	5	Capacidad para analizar y cuestionar las concepciones de la educación emanadas de la investigación así como las propuestas curriculares de la Administración Educativa
21	11	Capacidad para promover la calidad de los contextos (aula y centro) en los que se desarrolla el proceso educativo, de modo que se garantice el bienestar de los alumnos
22	15	Participar en proyectos de investigación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, introduciendo propuestas de innovación encaminadas a la mejora de la calidad educativa
23	19	Capacidad para colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno

Lo que se destaca en el Libro Blanco es que ante todo se hayan valorado aquellas competencias más relacionadas con un saber centrado en el contenido y en los procedimientos, no apareciendo entre las más valoradas ninguna dentro del apartado del saber estar. Para los autores del estudio no es más que otra prueba de una “visión “clásica” o tal vez “conservadora” del maestro; quizás incluso cierto fortalecimiento de una “racionalidad técnica” en detrimento de otra más reflexiva o crítica” p. 93. En mi opinión es una interpretación a tener en cuenta que tendré en cuenta a la hora de definir qué competencias convendría trabajar de manera relevante en la asignatura de Psicología de Desarrollo. Llama la atención justamente que no se hayan valorado muchas habilidades sociales colaborativas pertenecientes al apartado de “saber estar”, en las que subyace una concepción del ser humano y del aprendizaje que trascienden una concepción individual, más tradicional. De nuevo considero que todas son importantes para ser trabajadas durante los cuatro años que constituyen la formación del Grado, no obstante, en un contexto de cambio como en el que nos encontramos, por el doble desafío de estar adaptándonos al espacio europeo de educación superior en el contexto de una crisis económica seria, que va a exigir una educación que sea capaz de innovar e ir más allá de lo hecho hasta ahora.

3. OPERATIVIZACIÓN DEL MÓDULO “APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD” EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO ESPAÑOL Y SU RELACIÓN CON LA ASIGNATURA DE “PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO”

Una vez revisados los principales textos oficiales vinculados con los nuevos estudios de Grado de Educación Primaria, vamos a analizar las guías docentes de las asignaturas vinculadas con el módulo ‘Aprendizaje y Desarrollo y de la Personalidad’, según se describe en la Orden ECI3857/2007, de 27 de Diciembre. con el propósito de conocer cómo se está llevando a cabo la implantación de los nuevos estudios.

He seleccionado una muestra perteneciente a 10 universidades públicas españolas, tratando de que hubiera representantes de un número variado de comunidades autónomas: Andalucía (Sevilla, Almería), Galicia (Vigo), Madrid (Autónoma, Complutense), Cataluña (Rovira i Virgili, Barcelona), Castilla y León (Salamanca), Canarias (La Laguna) y País Vasco (País Vasco). Igualmente he seleccionado universidades cuyas guías docentes estuvieran actualizadas y fueran accesibles a partir de las páginas web oficiales de cada una de las universidades. Es por ese motivo, por ejemplo, que no están incluidas las guías docentes procedentes de la Universidad de Valencia, la Universidad Jaume I y la Universidad de Lleida.

Una vez seleccionadas las universidades y accedido a sus programas hemos realizado una tabla donde se resumen las guías con el propósito de facilitar su comparación y análisis, describiendo cuál es el nombre de la asignatura, cuántos créditos ECTS tiene, en qué curso y cuatrimestre se imparte, cuántas competencias se detallan y de qué tipo (genéricas, específicas), cómo se concretan los contenidos, qué metodología de trabajo se especifica y por último qué sistema de evaluación es el que se propone. De esa manera podremos contextualizar mejor la propuesta de guía que ofrecemos en este proyecto docente.

El nombre más frecuente que recibe la asignatura es el de Psicología del Desarrollo o Psicología del Desarrollo en la edad escolar (5 ocasiones), centrándose principalmente en estudiar cuestiones evolutivas en el período que va de los seis a los doce años de edad. Otras tres denominaciones evidencian la inclusión, a la Psicología del Desarrollo, de aspectos relacionados con la Psicología de la Educación, como en “Aprendizaje y desarrollo infantil” en la Universidad Autónoma de Madrid, “Psicología Evolutiva y de la Educación” en la Universidad de Vigo y un último grupo, presentan un enfoque más amplio, centrado en la Psicología de la Educación, siendo la parte del Desarrollo la parte añadida, por ejemplo “Fundamentos de la

Psicología aplicada a la Educación” en la Universidad de la Laguna, “Aprendizaje y desarrollo de la personalidad” en la Universidad Rovira i Virgili, y por último “Psicología de la Educación en Primaria” en la Universidad de Barcelona.

La asignatura es en todas las ocasiones una materia básica, impartida el primer año, durante el primer cuatrimestre, teniendo una duración de 6 créditos ECTS, excepto en dos ocasiones, en la Universidad de Barcelona y de Rovira i Virgili donde alcanza 12 y 18 créditos respectivamente, dando lugar a una asignatura anual en vez de cuatrimestral. Ya hemos visto que estas dos asignaturas justamente presentaban en el título de la asignatura un enfoque más amplio, centrándose más en lo educativo que en el desarrollo.

Respecto las competencias encontramos bastante disparidad. Evidentemente todas las competencias que se mencionan están relacionadas con las descritas en las órdenes ministeriales y el libro blanco, aunque no siempre coinciden explícitamente con ellas. Un aspecto interesante consiste en conocer cuántas competencias se explicitan. Las dos universidades que presentan un menor número de competencias, entre tres y cinco, competencias específicas aparte de las genéricas mencionadas en las competencias de la titulación y la orden ministerial 3857/2007, son: la Universidad Complutense y la Universidad del País Vasco, Salamanca, Vigo, Almería, Rovira i Virgili que podemos sintetizar en las siguientes:

- Comprender los procesos de aprendizaje relativos al periodo 6-12 en el contexto familiar, social y escolar.
- Conocer las características de estos estudiantes, así como las características de sus contextos motivacionales y sociales. Características del desarrollo en distintos ámbitos (físico, psicomotor, cognitivo, del lenguaje, social, moral y de la personalidad) y etapas (0-2/3, 2/3-6/7, 6/7-12).
- Dominar los conocimientos necesarios para comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes e identificar disfunciones.
- Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática.
- Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social.
- Conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familias, de estilos de vida y educación en el contexto familiar.
- Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente

como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.

- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
- Reflexionar sobre las prácticas del aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo, así como promoverlo entre los estudiantes.
- Saber promover la adquisición de hábitos en torno a la observación.

Las Universidades de Sevilla, la Autónoma de Madrid, la Laguna y Barcelona presentan entre 6 competencias y 9 competencias, indicamos aquellas que no se hayan mencionado, o que maticen o completen las anteriores. Como correspondía a sus programas, sobre todo en Barcelona, la Autónoma y la Laguna, encontramos más competencias relacionadas con la Psicología de la Educación:

- *Explicar los procesos de desarrollo y aprendizaje en referencia a los contextos sociales en los que se gesta; la cultura como marco más general y la familia, la escuela y el grupo de iguales como contextos de socialización más cercanos.*
- *Conocer los factores que promueven el desarrollo y profundizar en las causas que explican las diferencias evolutivas entre unas personas y otras.*
- *Aplicar estrategias que permitan estimular y optimizar el desarrollo infantil desde la escuela.*
- *Diseñar, planificar, investigar y evaluar procesos educativos individualmente y en equipo.*
- *Colaborar en la detección, diagnóstico y evaluación de las necesidades educativas del alumnado y asumir la programación y puesta en práctica de las medidas de atención a la diversidad que correspondan.*
- *Identificar dificultades de aprendizaje, informarlas y colaborar en su tratamiento.*
- *Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje.*
- *Conocer las propuestas y desarrollos actuales basados en el aprendizaje de competencias.*
- *Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales.*
- *Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.*
- *Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones educativas públicas y privadas.*
- *Asumir la dimensión educadora y de servicio público de la función docente, fomentar la educación democrática para la ciudadanía activa, trabajar con los distintos sectores de la comunidad educativa y colaborar con los agentes del entorno social.*
- *Aprender a estimular y valorar la convivencia en el aula y fuera de ella, aprender a resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos y*

aprender a estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.

- *Asumir la necesidad de leer y realizar comentarios críticos de textos relacionados con los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.*
- *Asumir la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.*
- *Conocer la organización de las escuelas de Educación Primaria, y los centros y las aulas de formación de personas adultas, y la diversidad de actores y acciones que implica su funcionamiento.*
- *Comprender que el hecho educativo en general y los procesos de enseñanza y aprendizaje en particular son complejos. Asumir que el ejercicio de la función docente tiene que mejorar, actualizarse y adaptarse a los cambios científicos, pedagógicos, sociales y culturales. Entender la importancia de participar en proyectos de innovación y de investigación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje y de introducir propuestas innovadoras en el aula.*
- *Organizar la enseñanza en el marco de los paradigmas epistemológicos de las materias del título, utilizando de manera integrada los conocimientos de la disciplina, los transversales y los multidisciplinares adecuados al nivel educativo respectivo, mostrando la comprensión de los objetivos de aprendizaje de las áreas de conocimiento que establece el currículum de educación primaria.*

Se puede apreciar la riqueza y variedad de temas tratados en este listado integrativo de competencias, incluyendo los principales temas introducidos en la orden ministerial ECI3857/2007 y el libro blanco. No obstante, pese a reconocer la riqueza inherente a esta diversidad de competencias, el punto fundamental creo que consiste en reflexionar acerca de cuántas competencias se pueden trabajar de manera realista en el transcurso de una asignatura cuatrimestral. Por eso vuelvo a reiterar la variabilidad de propuestas que encontramos en las guías analizadas, que van desde 3 competencias hasta 11, sin incluir las competencias genéricas o las competencias propias de la titulación.

En mi opinión estos listados de competencias delimitan perfectamente los temas principales que fundamentan la asignatura, sin embargo lo hacen más con la forma de un objetivo que cumplir, que con la delimitación concreta de qué competencia específica, con qué habilidades concretas, en qué contexto, mediante qué procesos, etc... se va a trabajar en la materia. Por ejemplo los verbos más repetidos nos remiten a los típicos objetivos cognitivos, por ejemplo comprender (tres veces), conocer (cinco veces), identificar (dos veces). Interesantemente un verbo muy repetido también es asumir (cuatro veces) que está más relacionada con un cambio o aprendizaje de tipo más actitudinal. Algunos verbos más relacionados con competencias procedimentales serían dominar, saber, promover, organizar, colaborar, diseñar que sí remiten a competencias más concretas. Algunas de estas competencias más concretas podrían ser las siguientes:

- Saber promover la adquisición de hábitos en torno a la observación
- Aplicar estrategias que permitan estimular y optimizar el desarrollo infantil desde la escuela.
- Diseñar, planificar, investigar y evaluar procesos educativos individualmente y en equipo.
- Colaborar en la detección, diagnóstico y evaluación de las necesidades educativas del alumnado y asumir la programación y puesta en práctica de las medidas de atención a la diversidad que correspondan.
- Identificar dificultades de aprendizaje, informarlas y colaborar en su tratamiento.
- Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje.

Al menos en estos verbos, saber promover, aplicar estrategias, optimizar, diseñar, planificar, investigar, evaluar, colaborar, identificar, subyacen procesos más complejos que podrían detallarse tanto para enseñarse como para evaluarse de manera coherente.

Por lo tanto vemos que la variedad de competencias que aparecen en la guías es muy amplia, recogiendo los temas planteados en los documentos oficiales. No obstante hay también gran variedad a la hora de delimitar cuántas competencias se van a trabajar, que van desde 3 a 11, aparte de todas las competencias genéricas también se van trabajando tales como trabajar en equipo, saber liderar, hacer uso de las nuevas tecnologías, etc... De entre estas competencias específicas, predominan las que priorizan saberes cognitivo-teóricos (aunque implique el uso de dicho saber teórico), seguidas por las procedimentales (que implican habilidades más concretas, aunque no necesariamente más sencillas) y las actitudinales, que incluiría algún tipo de reflexión crítica relacionada con valores y creencias. Respecto a su contenido sobre todo están relacionadas con conocer los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños entre 6 y 12 años, muy asociado a los contextos específicos donde dicho desarrollo y aprendizaje tiene lugar (familia, escuela, grupo de iguales y el propio contexto cultural). Hay un énfasis por atender a la diversidad en cuanto a estilos, ritmos y dificultades de aprendizaje, género, trayectorias de desarrollo y diferencias culturales, desde un énfasis por generar un sentido de ciudadanía crítico, autónomo y tolerante. Se enfatiza la importancia de conocer desde procesos de enseñanza y aprendizaje a saber generar entornos colaborativos de aprendizaje, desde una concepción más amplia. Igualmente se da importancia a conocer el entorno organizacional de las escuelas de primaria y los procesos de investigación, colaboración, reflexión e innovación fundamentales en la profesión docente. En sí dan cuenta de la complejidad de contextualizar la Psicología del Desarrollo en el ámbito de la Educación Primaria,

enfaticando la perspectiva de los alumnos, pero también la del alumno-futuro profesor y la construcción de su identidad profesional como docente.

Si analizamos ahora los contenidos volvemos a encontrar algo parecido al análisis de las competencias: hay una gran variedad en el número de temas presentados, desde 4 a 8 temas, siendo 6 lo más común. Igualmente hay guías que diferencian entre temas, módulos y bloques, y la mayoría que presenta los temas sin necesidad de vincularlos a ningún módulo que los organice. El contenido de los temas está muy relacionado con las competencias mencionadas en el punto anterior, por lo que no voy a desarrollarlas otra vez. No obstante sí quiero destacar que en general, aunque contextualizadas en los años y el contexto escolar, siguen la típica distribución de temas que se pueden encontrar en los manuales más conocidos: desarrollo cognitivo, desarrollo socioafectivo, desarrollo moral, transición a la adolescencia, dificultades de aprendizaje, etc... Aquellas asignaturas que introducen más cuestiones relacionadas con la Psicología de la Educación añaden temas tales como principios del aprendizaje escolar, aprendizaje y procesos cognitivos, estrategias de enseñanza, colaborar para aprender, constructivismo, conocimiento situado y sistemas de actividad escolar, etc...

Un aspecto fundamental de la guía es la metodología que se va a seguir para desarrollar las competencias que se supone que deben adquirir los estudiantes. Al contrario que en los apartados anteriores, respecto la metodología, encontramos más similitudes que diferencias. Salvo en dos casos (Almería y el País Vasco) donde sólo mencionan las tradicionales sesiones teóricas y prácticas, en general todas las guías se caracterizan por una variedad de procedimientos para gestionar tanto las clases presenciales como el trabajo autónomo del alumno, tanto de manera individual como grupal. Entre dichos procedimientos encontramos los siguientes: exposiciones teóricas a cargo de estudiantes, comentarios, discusiones y lecturas críticas de textos seleccionados (artículos, capítulos, libros), aprendizaje basado en problemas por medio de la resolución de casos complejos y proyectos de investigación. Todas estos procedimientos implican la participación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje, tanto de manera individual como grupal, y relacionándose de manera muy directa con muchas de las competencias genéricas comúnmente citadas. Eso sí, aunque se describen los procedimientos que se van a utilizar, no hay una reflexión sobre la metodología concreta que se siguen en la asignatura. Es decir, se describen más las técnicas o procedimientos que se emplean en clase, indicando incluso en qué momentos se emplearán, pero no se especifica una metodología que describa de qué manera se secuencian dichos procedimientos, cómo es la relación entre el profesor y los alumnos, cómo se secuencian y trabajan los contenidos teóricos,

etc... Probablemente lo más cercano a esta descripción metodológica pudiera ser el aprendizaje basado en problemas, que ha devenido los últimos años en uno de los procedimientos más utilizados en muchas disciplinas (sobre todo de Ciencias Sanitarias) para realizar una enseñanza basada en competencias. Y es lo más cercano a una metodología, en el sentido de que es un procedimiento más complejo que por ejemplo la realización de un seminario de lecturas, dado que incluye una serie de pasos más o menos estructurados a la hora de analizar un caso o problema complejo y abierto que se presenta. La única excepción la encontramos en la guía analizada de la Universidad de Barcelona, que si recordamos, estaba más centrada en trabajar la educación que el desarrollo.

Por ejemplo en su guía podemos leer lo siguiente en el apartado de metodología, que claramente extiende mucho más allá que definir sin más qué procedimientos se van a utilizar:

“Las actividades de enseñanza-aprendizaje de la asignatura han estado diseñadas para trabajar de manera integrada tanto las competencias específicas de la titulación y de la materia, como las competencias transversales, prioritarias en la asignatura.

Las competencias transversales se irán introduciendo progresivamente a lo largo de los bloques temáticos en los que se estructura la asignatura. Así, las competencias <<buscar información, analizarla, procesarla, valorarla, usarla y comunicarla de manera eficaz, crítica y creativa>> y “trabajar en equipo, colaborando y liderando cuando sea necesario” se introducirán a partir del bloque I de la asignatura (...)

La secuencia de actividades progresa desde un aprendizaje más pautado y sostenido por parte del profesor al inicio del curso, a uno menos pautado y autónomo a lo largo y al final del curso. Desde el inicio del curso y a lo largo del desarrollo de los diferentes bloques de contenidos, las competencias se introducirán de manera orientada, sostenida y guiada por el profesor. En este sentido, las actividades de aprendizaje se han diseñado para facilitar el aprendizaje del comportamiento competente de manera progresivamente autónoma. Este proceso de aprendizaje autónomo de las competencias culminará en la actividad prevista en el bloque final, en el que los alumnos tendrán que demostrar el dominio de las competencias trabajadas a lo largo del curso, a partir de la elaboración de un trabajo final de la asignatura, que muestre la reflexión efectuada sobre el proceso de aprendizaje, individual y de grupo, a lo largo de todo el curso”.

Una característica diferencial de esta guía en comparación con las demás, es la de haber explicitado aspectos de metodología y no sólo procedimientos empleados a lo largo de la asignatura. Así, por ejemplo, resulta evidente que hay una reflexión acerca de cuándo introducir ciertas competencias, cómo gestionar el grado de autonomía y dirección de los alumnos y el profesor, cómo facilitar la integración de las competencias trabajadas a lo largo de la asignatura, etc... Con esto no quiero decir que las demás guías no tengan una metodología que guíe sus procedimientos, que seguro que sí, sólo que al menos no ha sido explicitada, por eso destaco este ejemplo. Creo que supone una propuesta interesante de cómo integrar una enseñanza de

competencias con diferentes procedimientos, sin confundir, como veíamos en el capítulo uno, las competencias con los procedimientos usados para trabajarlas. Pero una vez más, en general parece ser que por metodología se entiende como describir el número de clases presenciales, de trabajo autónomo, así como los procedimientos concretos usados, ordenados cronológicamente.

Por último respecto a este apartado, revisamos cómo se concreta la evaluación en las diferentes guías docentes. La concepción de evaluación más empleada es una evaluación sumativa (en 7 de las guías analizadas). Por evaluación sumativa me refiero a una evaluación fragmentada en diferentes procedimientos (examen de alternativas, examen de desarrollo, trabajos grupales e individuales, portafolios, etc...) recibiendo cada uno de ellos un porcentaje de la nota final, de manera que la suma de dicho porcentajes dan lugar a la nota final. A diferencia de la evaluación de producto final a la que nos tenía acostumbrado el sistema educativo universitario, previo a la implantación de la reforma de Bolonia, esta evaluación sumativa supone una evaluación más continua, en el sentido de seguir al alumno a lo largo de su aprendizaje en la asignatura, sustituyendo un único producto final, por una serie de productos a lo largo del proceso de aprendizaje.

Algunas variaciones más complejas de este procedimiento evaluativo sumativo lo encontramos en las Universidades de Sevilla, Barcelona y Autónoma de Madrid. En la guía perteneciente a la Universidad Autónoma, aunque es un modelo de evaluación sumativa, llama la atención que el 50% de la nota procede de una prueba de dominio de competencias que el alumno realiza de manera individual. No se especifica de qué manera se realiza el examen (demostración actuacional, analizando un caso que implicaría usar lo aprendido, etc...) pero queda claro el peso que se le da a las adquisiciones de las competencias en el proceso de aprendizaje. La guía procedente de la Universidad de Sevilla resulta también interesante, al realizar tres tipos de evaluación. La primera es una evaluación inicial para obtener cuál es la información de partida de los alumnos, para poder compararla después con su situación al final de la asignatura. La segunda es una evaluación formativa. El fin de dicha evaluación formativa es ofrecer información sobre los progresos, dificultades o bloqueos en el aprendizaje que se vayan produciendo en el grupo de estudiantes. Es llevada a cabo mediante la supervisión de las actividades teóricas y prácticas y la observación directa de lo que sucede en el aula, en los seminarios, en los equipos de trabajo y en las tutorías. Además de lo anterior, en algunos grupos y materias se utiliza un diario de clase o portafolio, que recoja evidencias de cómo los estudiantes van adquiriendo y reflexionando acerca de sus competencias adquiridas a lo largo del curso. Por último, se realiza una evaluación sumativa, a partir de diferentes procedimientos

de evaluación: a) preguntas de opción múltiple; b) preguntas de respuesta breve; c) casos prácticos; d) ejercicios relacionados con actividades prácticas; e) informes de investigación o de prácticas; f) exposición de los informes. Por último, de nuevo, en la guía de la Universidad de Barcelona, aparece como novedad, se ofrece un doble sistema de evaluación. El primero es para aquellos que asisten a un 80% de las sesiones, siendo su evaluación continua y formativa. La novedad que se introduce es la posibilidad de negociar con los alumnos un sistema de “rúbricas” o criterios mediante los cuales evaluar y calificar los diferentes trabajos, informes y demás tareas realizadas a lo largo de la asignatura. Al igual que en la guía de la Universidad de Sevilla, esta evaluación formativa es complementada por una evaluación sumativa en la que el 50% de la nota proviene de las actividades realizadas en los bloques temáticos principales, el 35% de las pruebas individuales y el 15% restante del trabajo final. Aquellos alumnos que no pueden asistir a clase o que no pueden asistir el porcentaje estipulado, se presentan a un examen final que tienen que superar, además de demostrar que han conseguido las competencias programadas en la guía.

De nuevo, en relación a la evaluación, quiero destacar que la evaluación sumativa es la concepción más común que podemos encontrar en las guías docentes, incluso en aquellos casos que la tratan de complementar con otro tipo de concepción como es la evaluación formativa. Al igual que con la metodología encontramos un amplio repertorio de procedimientos de evaluación que van desde exámenes objetivos, a exámenes de desarrollo, trabajos grupales, informes de casos, trabajos finales integradores, etc... En la mayoría de las guías se percibe un interés marcado, por tratar de evaluar la adquisición de las competencias trabajadas a lo largo de la asignatura, buscando diferentes procedimientos que acrediten en la medida de lo posible su dominio.

4. CONCLUSIÓN

En este capítulo hemos revisado las características fundamentales de las nuevas titulaciones de Grado, atendiendo particularmente al Grado de Educación Primaria y más concretamente al módulo Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad, encontrando dos modalidades de enseñanza de este módulo: trabajado como una única asignatura básica de carácter anual (véase por ejemplo la guía docente perteneciente a la Universidad de Barcelona, Rovira i Virgili), cuatrimestral (La Laguna, Autónoma de Madrid, Vigo) o diferenciando la Psicología del Desarrollo y la Psicología de la Educación en dos asignaturas relacionadas pero diferentes (Sevilla, Complutense, País Vasco, Almería, Salamanca).

Hemos revisado de manera mucho más concreta las diferentes competencias descritas en la Orden ECI3857/2007, de 27 de Diciembre así como en el Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio (ANECA, 2005), relacionadas todas ellas también con los principios generales de la Educación Primaria descritos en los artículos 16 y 17 de la LOE. Y por último hemos visto, en relación a las competencias, de qué manera eran seleccionadas y operativizadas en diez guías docentes pertenecientes a diez universidades públicas españolas.

Se demuestra cómo efectivamente la educación por competencias, tal y como analizábamos en el capítulo uno, conectado con la nueva concepción de crédito ECTS, se ha constituido en un eje fundamental en la planificación de la educación universitaria. Además de las competencias genéricas de carácter transversal propias de una titulación, la mayoría de las guías docentes se preocupan por explicitar qué competencias específicas se van a trabajar y evaluar para superar de manera satisfactoria la asignatura. Dichas competencias generalmente proceden tanto del Libro Blanco del Título de Grado de Magisterio como sobre todo de la Orden ministerial ya citada. Y en general encontramos una gran coincidencia en la formulación y explicitación de las mismas, discrepando principalmente en función del peso que se dé en la materia a la parte del desarrollo o la parte de la educación, que no obstante, siguen perteneciendo al mismo módulo temático general. Analizar el proceso de desarrollo cognitivo, social, afectivo y moral de los niños entre seis y doce años en el contexto escolar, familiar y del grupo de iguales, atendiendo y respetando a su diversidad evolutiva en función del género, de la procedencia cultural, social, de ritmos de aprendizaje es uno los bloques competenciales fundamentales. Igualmente se destaca la necesidad de crear profesionales autónomos, reflexivos y críticos que sepan colaborar con los otros profesores así como con los familiares de los alumnos, generar y dinamizar entornos de aprendizaje relevantes e innovar e investigar a partir de su propia práctica.

Toda esta programación por competencias se ve complementada por la explicitación de una metodología caracterizada por la variedad de procedimientos utilizados, con el propósito de generar clases donde el aprendizaje del alumno sea activo de manera individual y grupal y que en principio, facilite el desarrollo de las competencias mencionadas. Así se describen clases magistrales pero también seminarios de lecturas, talleres prácticos, análisis de casos, exposiciones teóricas, modalidades de aprendizaje basado en problemas y por proyectos, etc...

Dada esta gran variedad de procedimientos empleados no sorprende demasiado que la concepción de evaluación más predominante sea una evaluación continua de carácter aditivo o sumativo, en el sentido de tratar de integrar las diferentes contribuciones del trabajo del alumno en una única nota final, resultado de la suma proporcional de cada una de las contribuciones.

Igualmente es frecuente la presencia de una concepción de evaluación continua pero esta vez de carácter formativo, tratando de asegurar que el alumno recibe información cualitativa (no cuantitativa en forma de nota) de su proceso de aprendizaje a lo largo de la asignatura, y no sólo al final.

Igualmente, en el análisis de las guías docentes he planteado de una manera más crítica las siguientes consideraciones: primero, en relación a la forma narrativa de las competencias, su cercanía a un discurso tradicional de programación por objetivos, algo que probablemente sea inevitable y que nos recuerda, como veíamos en el capítulo uno, que lo importante no es la enunciación objetiva y formal de una competencia, sino su elaboración concreta a lo largo de la asignatura. Siguiendo con este tema, la segunda consideración tiene que ver con la mayor presencia de competencias ligadas a conocimientos teóricos, frente a conocimientos más procedimentales o actitudinales. Algo que resulta paradójico con la propia concepción integral de una competencia que implica, como ya vimos la movilización de diferentes conocimientos y recursos cognitivos, procedimentales, actitudinales a la hora de resolver una tarea compleja en un contexto concreto. Que en la guía haya que explicitar las competencias que se van a trabajar probablemente facilita perder esa visión integral que necesariamente debería proporcionarse, que no obstante sí viene explicitada en algunas de ellas (ver las guías pertenecientes a la Universidad de Sevilla y Barcelona por ejemplo). Este hecho está relacionado también, como tercera consideración, con cómo se presentan los contenidos, que muchas veces siguen recordando el índice por temas de un libro, que podrían facilitar de nuevo una visión fragmentada de la materia en contradicción de la noción integral de una o varias competencias. Excepciones o matizaciones de esto lo podemos encontrar en el listado de contenidos en las guías pertenecientes a la Universidad de Sevilla (donde aparece siempre el contexto escolar como eje vertebrador), la Universidad de Barcelona (donde se mencionan, más que epígrafes de un índice, siete grandes temas) y la Universidad de Salamanca (donde se presentan bloques temáticos amplios que integran de por sí diferentes aspectos del desarrollo).

Como es evidente, y en relación a las anteriores consideraciones críticas, una guía docente (en cuanto a mapa) no es una asignatura (como ejemplo de territorio real), sino más bien una orientación general acerca de cómo se va a impartir y cómo transcurrir y moverse a lo largo de la asignatura. Por ello todos los comentarios críticos anteriores no dejan de estar limitados a la explicitación de la guía, al no conocer cómo dicha guía se lleva a cabo en la práctica. No obstante considero que dicho análisis puede aportar muchos elementos a considerar a la hora de proponer la guía que forma parte central de este proyecto docente, que presentaré en el

siguiente capítulo, como ejemplo de mi propuesta personal.

CAPÍTULO 4. Planificación docente de la asignatura Psicología del Desarrollo en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Alcalá

1. INTRODUCCIÓN INICIAL

En este capítulo voy a desarrollar y especificar mi propuesta de planificación docente de la asignatura Psicología del Desarrollo en el Grado de Educación Primaria, en la Universidad de Alcalá. Este capítulo, por lo tanto, es una sección clave de este proyecto, en cuanto a que concreta la mayor parte de las ideas expuestas en los capítulos anteriores.

Antes de concretar la planificación, no obstante, conviene realizar un análisis del contexto concreto en que se llevará a cabo la actividad docente la asignatura, análisis que permitirá una posterior toma de decisiones con criterio. En opinión de Marcelo (2001), en este análisis es importante considerar diferentes contextos:

- Contexto institucional: el propio de la universidad como institución en la que se desarrollará la enseñanza. Se supone que este contexto se encuentra claramente formulado en el programa formativo de la titulación y abarca aspectos como el tipo de universidad de que se trata, la tradición de la misma, el número de alumnos matriculados, sus relaciones, las instalaciones disponibles, las estrategias que emplea para la captación de alumnos...
- Contexto curricular: el programa formativo o plan de estudios en que se inserta la asignatura, los descriptores que presenta la misma, la visión que se tiene de la asignatura, la forma como se entiende el conocimiento disciplinar y, a su vez, el conocimiento didáctico.
- Contexto personal o del alumnado: características y perfil del alumnado, cantidad de alumnos en que cada año de la carrera en que se encuentran, conocimientos previos necesarios, habilidades desarrollada, etc.
- Contexto profesional: relación con la práctica profesional, con las competencias específicas, con el perfil egreso, etc.

A continuación desarrollamos el contexto institucional y curricular sobre los que se asienta este proyecto docente, proporcionando así mismo datos básicos acerca del contexto personal del alumnado. Los datos relativos al contexto profesional ya fueron incluidos en el

capítulo anterior, al describir las competencias evaluadas por el Libro Blanco de los estudios de Magisterio.

2. CONTEXTO INSTITUCIONAL: LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ Y LA ESCUELA DE MAGISTERIO

Han transcurrido más de cinco siglos desde que la Universidad de Alcalá inaugurara sus enseñanzas el 26 de Julio de 1508. Tras pasar por un largo período de esplendor (coincidiendo con el Siglo de Oro español) a lo largo de los siglos XVI y XVII, inició una fase de decadencia en el siglo XVIII que concluyó con su traslado a Madrid, alrededor de 1837, siendo rebautizada como Universidad Central.

Muy avanzado el siglo XX Alcalá volvió a ser ciudad universitaria por RD 1502/1977 de 10 de junio de 1977. Las clases comenzaron a impartirse de nuevo en el curso académico 1977-1978. En los primeros años la “nueva universidad”, denominada Universidad de Alcalá, carecía de una infraestructura adecuada. Comenzó su tarea docente en los viejos edificios de un aeródromo militar abandonado, donde se construyeron varios aularios prefabricados que, al comienzo, albergaron las facultades de Medicina, Ciencias y Farmacia.

Un hecho destacable fue la progresiva definición de los tres *campus* que en la actualidad componen la Universidad de Alcalá.

- El “*Campus externo*”: fue el primitivo *campus* situado a las afueras de Alcalá, que hoy alberga, junto a las Facultades de Biología, Química, Ciencias Ambientales, Farmacia y Medicina, la Escuela Politécnica, el Hospital Universitario “Príncipe de Asturias”, el “Jardín Botánico”, el Instituto Geográfico Nacional, la planta piloto de Química fina, las residencias de alumnos y profesores y diversas bibliotecas.
- El “*Campus ciudad*”: *campus* situado en el casco antiguo de la ciudad, en el que se concentran todos los órganos de gobierno y administración de la universidad. La mayoría de los edificios albergan enseñanzas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas. son los antiguos edificios de la Universidad Cisneriana, lo que está suponiendo una gran labor de recuperación de edificios históricos situados en el centro de la ciudad. En este campus se encuentra la Facultad de Filosofía y Letras -Colegio de Málaga (donde se imparte Historia y Humanidades) y Colegio de Caracciolo (Filologías) -, la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales en el Colegio de Mínimos, la Facultad de Documentación en el Aulario María de Guzmán, la Facultad de Derecho en el Colegio Máximo de la

Compañía y diversos centros de estudios especializados - Convento de Trinitarios, Colegio de León, Palacio Laredo, Caserío del Estudiante-.

- El “*Campus de Guadalajara*”: con gran crecimiento en los últimos años, en la actualidad reúne las Escuelas Universitarias de Empresariales, Arquitectura Técnica, Turismo, Magisterio, Enfermería y Fisioterapia. Recientemente se ha aprobado su ampliación en terrenos cedidos por el Ayuntamiento de Guadalajara, por lo que junto a las señaladas titulaciones, en un futuro cercano el nuevo *campus* albergará los títulos de Grado en Odontología, Comunicación Audiovisual, Traducción e Interpretación e Ingeniería Industrial, así como un amplio número de postgrados.

El 5 de junio de 1985 fueron aprobados los Estatutos de la Universidad de Alcalá, por el RD 1280/1985. En sus diversos artículos se afirma que la Universidad de Alcalá tendrá autonomía en el marco de lo dispuesto en el artículo 27.10 de la Constitución del Reino de España, por la cual gozará del principio de libertad académica. En general, los fines de la Universidad de Alcalá, recogidos en sus estatutos se resumen en:

- Crear y desarrollar conocimientos por medio de la investigación.
- Transmitir y hacer crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.
- Impartir docencias a nivel superior.
- Preparar para el ejercicio de actividades profesionales.
- Fomentar y difundir la cultura y la ciencia.

Si tenemos en cuenta lo que indican las cifras, en la actualidad se pueden considerar a la Universidad de Alcalá como un centro vivo. Compuesto por 18 Facultades o Escuelas Universitarias, 43 Departamentos, 8 Institutos Universitarios y un Centro Adscrito. También tiene la Universidad para Mayores y la Universidad para Inmigrantes. En el curso 2009-2010 la comunidad universitaria de la Universidad de Alcalá se conformaba por 1.785 miembros del personal docente e investigador (895 funcionarios y 890 contratados) y 787 miembros del personal de administración y servicios. Estos trabajadores de la universidad, durante el curso académico 2009-2010 brindaron sus servicios a un total de 29.112 alumnos oficiales matriculados, de los que 19.353 son de grado y 9.809 alumnos de posgrado. Es importante destacar que 5.176 alumnos corresponden a Programas Internacionales.

Las titulaciones impartidas de acuerdo a la adaptación del Espacio Europeo de Educación Superior son: 38 estudios de Grados, 27 de Máster Oficial y 36 estudios de

Doctorado. A ello hay que sumar la oferta de 228 Estudios Propios y 113 Programas de Formación Continua.

La singularidad del modelo universitario, la aportación histórica a las letras y a las ciencias, a la belleza y riqueza de sus edificios ha hecho que el 2 de Diciembre de 1998, la UNESCO declarara la Universidad de Alcalá, Patrimonio de la Humanidad.

Tal y como podemos leer en su página web¹⁵, la Escuela Universitaria de Magisterio de Guadalajara fue fundada como Escuela Normal de Maestros por Real Orden de 9 de diciembre de 1841. Su creación fue la primera de toda España que apareció en la Gaceta de Madrid del 14 de diciembre de 1841 y en el Boletín Oficial de Instrucción Pública del 31 de diciembre del mismo año. Fue inaugurada el 29 de octubre de 1842, en el antiguo edificio del ex-Convento de San Juan de Dios.

Hacia 1967 se procede a la construcción de gran parte de los actuales edificios, donde fue trasladada posteriormente. Tras la Ley General de Educación de 1970, que concede carácter universitario a los estudios de Magisterio, la Escuela se integra en la Universidad Complutense de Madrid, trasladando su integración a la Universidad de Alcalá, una vez creada ésta en 1977, a partir de 1 de enero de 1980.

Hasta el año 1999 el recinto de la Escuela está constituido por diversas edificaciones y espacios libres entre ellas: tres pabellones que aunque fueron construidos en los primeros años 60 se han mantenido desde entonces con pocas modificaciones (los edificios "A", "B" y "C"); un pabellón (destinado a uso de Biblioteca) construido a finales de los años 70 por parte de la Junta de Construcciones Académico es del Ministerio de Educación y Ciencia, dos pabellones de una planta (Educación Infantil) y la Iglesia de los Remedios (Salón de Actos de la Universidad de Alcalá en Guadalajara).

Esos primeros edificios del actual recinto han sufrido una profunda remodelación durante los años 1999 a 2002. Las nuevas instalaciones fueron inauguradas el 17 de Octubre de 2002 por el entonces Presidente de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, D. José Bono, y el Rector de la Universidad de Alcalá, en esas fechas, D. Manuel Gala.

3. CONTEXTO CURRICULAR: EL GRADO DE MAGISTERIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

El contexto curricular se encuentra en relación con las competencias genéricas y /o específicas de las titulaciones. En estos momentos, el contexto curricular se encuentra inmerso en una etapa de cambio y transición, y cuya nueva estructura se regula mediante el Real Decreto

¹⁵ <http://www.uah.es/magisterio/escuela/presentacion/historia.htm>

1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Con anterioridad se ha dispuesto de algunas orientaciones o directivas desarrolladas en los documentos elaborados por el Ministerio de Educación y Ciencia sobre la Propuesta de Organización de las Enseñanzas Universitarias en España, presentado el 26 de septiembre y el 21 de diciembre de 2006. Si bien el RD 1393 establece la nueva organización de las enseñanzas universitarias, algunas cuestiones señaladas en los documentos anteriores marcan el significado de las concepciones curriculares. Así, por ejemplo, dichos documentos definen que el Plan de Estudios se entenderá como un *“proyecto de implantación de una enseñanza universitaria”*. Como tal proyecto, para su aprobación se requiere la aportación de nuevos elementos, los cuales aparecen descritos en el Anexo 1 del RD 1393/2007 como aspectos fundamentales de la “Memoria de Solicitud de Verificación de Títulos Oficiales”: a) descripción del título (tipo de enseñanza, número de plazas ofertadas, normas de permanencia); b) justificación; c) objetivos; d) acceso y admisión de los estudiantes; e) planificación de las enseñanzas (estructura de materias, contenidos de créditos ECTS, organización temporal; descripción de cada módulo o materias con sus correspondientes competencias actividades formativas y sistema de evaluación); f) personal académico, g) recursos materiales; h) resultados previstos, i) sistema de garantía de calidad; y j) calendario de implementación. Se establecen unas directrices curriculares que deberán cumplir los proyectos de las titulaciones que se presenten para su aprobación. Como anteriormente se señaló, esto correspondería con el nivel macro de la planificación de las enseñanzas universitarias.

En el presente curso 2010-11 se inició la impartición de los nuevos títulos de Grado en Magisterio en Educación Infantil y en Educación Primaria, iniciándose a su vez el proceso de extinción de los anteriores estudios de Diplomado en Magisterio especialista en Educación Infantil, Primaria, Educación Física, Lengua Extranjera y Educación Musical, tal y como queda recogido en la memoria para la solicitud de la verificación del título de grado de Magisterio¹⁶. En la actualidad hay trescientos alumnos matriculados en las nuevas titulaciones de grado, en su primer curso, distribuidos en seis grupos (tres grupos por cada grado), llegando a 155 en el Grado de Magisterio en Educación Primaria y 145 en el Grado de Magisterio en Educación Infantil.

El plan de estudios del Grado de Magisterio en Educación Primaria aprobado para el curso 10-11, regulado por el RD 1393/2007, establece 60 créditos de materias de formación

16

http://www.uah.es/acceso_informacion_academica/primer_segundo_ciclo/matricula_I_II_ciclo/documentos/TablasConvalidacion/G430.pdf

básica, 100 créditos de materias obligatorias, 30 créditos de materias optativas, 38 créditos para el Practicum y 12 créditos para el trabajo fin de Grado. Se llega así a un total de 240 créditos.

La asignatura Psicología del Desarrollo, con 6 créditos, pertenece al grupo de materias de formación básica impartidas en el primer curso del primer cuatrimestre, al igual que las asignaturas Comunicación y medios socioculturales: enseñanza y aprendizaje; Didáctica; Filosofía, ética y educación moral; Procesos de aprendizaje: desarrollo de las habilidades comunicativas; Psicología de la Educación; Organización de las instituciones educativas y por último, Sociología de la Educación. Las dos asignaturas básicas restantes se imparten en el segundo cuatrimestre: Fundamentos psicológicos de atención a la diversidad; La innovación educativa: perspectivas contemporáneas. Dichas diez asignaturas básicas se reparten los 60 créditos atribuidos a las materias básicas establecidas en el RD 1393/2007, y a su vez son las encargadas de desarrollar los tres módulos de: (1) Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad, (2) Procesos y Contextos Educativos y (3) Sociedad, Familia y Escuela, con sus consiguientes competencias, tal y como se describe en la Orden ECI/3857/2007 de 27 de Diciembre. Cinco son los departamentos responsables de la impartición de dichas materias, tal y como se recoge en la siguiente tabla.

Tabla 6. Relación de Asignaturas Básicas por departamentos.

Departamento	Asignaturas	Créditos
Psicopedagogía y Educación Física	- Psicología del Desarrollo - Psicología de la Educación -Fundamentos psicológicos de atención a la diversidad	18 créditos
Didáctica	- Didáctica - Organización de las instituciones educativas -La innovación educativa: perspectivas contemporáneas. -Comunicación y medios socioculturales: enseñanza y aprendizaje	24 créditos
Historia I y Filosofía	- Filosofía, ética y educación moral	6 créditos
Filología	-Procesos de aprendizaje: desarrollos de habilidades educativas	6 créditos
Fundamentos de Economía e Historia Económica.	- Sociología de la Educación.	6 créditos

Las asignaturas que especifican y llevan a término los módulos básicos contemplados en el RD 1393/2007 son específicas del plan de estudios propuesto en cada universidad. Como se puede observar, una de las peculiaridades del plan de estudios mencionado es la inclusión a las tradicionales áreas psicopedagógicas, de una asignatura de filosofía, ética y educación moral,

una más centrada en procesos de comunicación lingüística y por último una de sociología. En este sentido se trata de generar un acercamiento multidisciplinar al estudio de estos tres módulos comunes a las diferentes especialidades.

A continuación detallamos las asignaturas por año y cuatrimestre, en rojo aparecen las materias que aquellos alumnos matriculados a tiempo parcial tienen que comenzar a hacer el primer año, completando con las que están en negro el curso siguiente. Y lo mismo en las siguientes tablas por curso, de manera que finalmente harían carrera en ocho años.

PRIMER CURSO

Materia (RD 1393/2007 de 29 de octubre)	Código	Asignatura	Créditos ECTS	Carácter	Cuatrimestre
Comunicación	420000	Comunicación y medios socioculturales: enseñanza y aprendizaje	6	T	1º
Educación	420001	Didáctica	6	T	1º
Filosofía (I)	420003	Filosofía, ética y educación moral	6	T	1º
Comunicación	430000	Procesos de aprendizaje: desarrollo de las habilidades comunicativas	6	T	1º
Psicología	420004	Psicología del desarrollo	6	T	1º
Psicología	420008	Psicología de la educación	6	T	2º
	430001	Geografía general	6	B	2º
	430002	Lengua española y su didáctica	6	B	2º
Educación	420006	Organización de las instituciones educativas	6	T	2º
Sociología	420009	Sociología de la educación	6	T	2º

T Materia de Formación Básica **B**: Materia Obligatoria **O**: Materia optativa

SEGUNDO CURSO (Se implantará en el curso 2011-12)

Materia (RD 1393/2007 de 29 de octubre)	Código	Asignatura	Créditos ECTS	Carácter	Cuatrimestre
Psicología	420010	Fundamentos psicológicos de atención a la diversidad	6	T	1º
	430003	Formación vocal e instrumental: recursos didácticos	6	B	1º
	430004	Lengua extranjera I	6	B	1º
	430005	Matemáticas I	6	B	1º
	430006	Prácticum I	8	B	1º
Educación	430007	La innovación educativa: perspectivas contemporáneas	6	T	2º
	430008	Ciencias de la materia y la energía	8	B	2º
	430009	Ciencias de la tierra y de la vida	8	B	2º
	430010	Lengua extranjera II	6	B	2º

T Materia de Formación Básica **B**: Materia Obligatoria **O**: Materia optativa

TERCER CURSO (Se implantará en el curso 2012-13)

Código	Asignatura	Créditos ECTS	Carácter	Cuatrimestre
430011	Didáctica de las ciencias de la naturaleza	6	B	1º
430012	Didáctica de las ciencias sociales	6	B	1º
430013	El lenguaje plástico y visual: recursos y aplicaciones	6	B	1º
430014	Literatura española y su didáctica	6	B	1º
430015	Matemáticas II	6	B	1º
430016	Didáctica de las matemáticas	6	B	2º
430017	Historia de España	6	B	2º
	Optativa 1	6	O	2º
430018	Prácticum II	12	B	2º

B: Materia de Formación Básica **B:** Materia Obligatoria **O:** Materia optativa

CUARTO CURSO (Se implantará en el curso 2013-14)

Código	Asignatura	Créditos ECTS	Carácter	Cuatrimestre
430019	Educación física y su didáctica	6	B	1º
	Optativa 2	6	O	1º
	Optativa 3	6	O	1º
	Optativa 4	6	O	1º
	Transversal	6	O	1º
430020	Prácticum III	18	B	2º
430021	Trabajo fin de grado	12	B	2º

B: Materia de Formación Básica **B:** Materia Obligatoria **O:** Materia optativa

4. PROPÓSITO DE LA PLANIFICACIÓN DOCENTE

Tal como señala Margalef (2008), planificar forma parte de la tarea docente, constituyendo una fase de gran importancia que corresponde a la preparación y el diseño del proceso de enseñar y aprender. La planificación constituye la fase preactiva (previa a la acción de enseñar), de la que partirá tanto la búsqueda y localización de los recursos de aprendizaje como la propia preparación de las clases. Esta tarea de planificar contribuye a sistematizar y hacer explícito el modo de concebir y organizar la enseñanza. Se trata de un modo de exteriorizar los supuestos que el docente tiene sobre la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento, los cuales, al hacerse explícitos, permiten discutir, cambiar o perfeccionar en relación no sólo con nuestros colegas sino también con los propios estudiantes (Margalef, 2008).

La elaboración de la planificación docente adopta diferentes formas e incluso distintas denominaciones según los diferentes ámbitos o niveles, los distintos enfoques teóricos y orientaciones legislativas, así como los acuerdos y marcos europeos. Por ello, coexiste una gran

diversidad de términos que en la actualidad pueden inducir a confusión. Por un lado, se encuentra la planificación a un nivel más general o macro, que en la terminología más clásica se denominaba *Plan de Estudios*, y que en la actualidad se conoce como *Programa Formativo*¹⁷, *Guía Docente*¹⁸, *Guía del Estudiante*¹⁹ o *Proyecto* (término ligado a orientaciones europeas, ANECA, etc.). Por otro lado, está la planificación que se relaciona con el ámbito más concreto o micro de la asignatura y que tradicionalmente aparece con la denominación clásica de *Programa* y, últimamente, se conoce también como *Guía de Aprendizaje* o *Plan Docente de la Asignatura*.

Según Margalef (2008), el marco inmediato de responsabilidad del docente es el nivel micro, donde debe elaborar el Programa o Plan Docente de la asignatura, teniendo en consideración que se trata de un proceso complejo que implica mucho más que un mero listado de contenidos. En este sentido, es importante tener en cuenta que, desde un comienzo, no se trata de una planificación aislada, sino que requiere una coordinación en torno a un proyecto común, destinado al logro de los aprendizajes del alumno.

Planificar la docencia es una tarea fruto de la reflexión, el análisis y la toma de decisiones. No se trata únicamente una tarea personal, sino que, cuando ello es posible, requiere colaboración y trabajo en equipo. Asimismo, planificar implica tomar decisiones, adoptar una posición que no es lineal sino dialéctica, detrás de cuyas opciones se encuentran las concepciones, ideas, creencias pedagógicas, conocimientos disciplinares y experiencia del docente. El Plan Docente de la asignatura expresa una propuesta de trabajo que se justifica desde una reflexión personal previa a los valores que defiende y en los que se apoya, desde los fines que persigue y el conocimiento en que se asienta, desde los problemas a que quiere hacer frente a unas determinadas condiciones organizativas: número de alumnos, espacios, tiempos, recursos, etc.

¹⁷ El programa formativo está definido por la ANECA como el documento formalizado que incluye: definición precisa de objetivos; determinación del perfil de ingreso (formulación de conocimientos, y competencias necesarios acorde a los objetivos y especificación de requisitos administrativos); perfil de egreso (seguimiento de inserción laboral, satisfacción de expectativas sociales, verificación de resultados profesionales con el perfil planteado en el diseño); y plan de estudios (estructura y coherencia con objetivos y perfil de egreso, contenido curricular, tiempo de aprendizaje previsto).

¹⁸ Con las orientaciones sobre el Espacio Europeo de Educación Superior y de cara a facilitar la movilidad de los estudiantes, a raíz de nuevas normativas ECTS y suplemento al título, se indica que las universidades deberán incluir *Guías Docentes* que suponen información sobre la institución, información general sobre la titulación y en particular sobre cada una de las asignaturas. También las guías incluyen información general destinada al estudiante.

¹⁹ En la documentación sobre las orientaciones para la Convergencia no aparece diferenciada la guía del estudiante sino se incluye dentro de Guías Docentes. En otras ocasiones la Guía del Estudiante es independiente.

En la práctica de la tarea docente universitaria es necesario todo un ejercicio de toma de decisiones que se entrecruzan con diversos ámbitos y condiciones: los descriptores del Plan de Estudios, la estructura del departamento, la existencia o no de orientaciones marcadas. Todo ello puede encontrarse al margen de la capacidad de decisión de cada profesor que individualmente se encarga de la asignatura, dependiendo de las tareas de coordinación, revisión o control que el departamento pueda realizar según sus funciones.

5.PRINCIPIOS DE LA PLANIFICACIÓN DOCENTE

Margalef (2008) considera que, desde el ámbito de la didáctica, existen una serie de principios generales que pueden ayudar a realizar una planificación que respete el desarrollo del proceso de enseñar y aprender desde un punto de vista formativo.

La planificación tiene que estar contextualizada y ser coherente con el Plan de Estudios, Proyecto o Programa Formativo de la titulación. No sólo en lo que atañe a la contribución de la asignatura al logro de competencias específicas, sino también tiene que ser coherente con los principios, enfoques metodológicos y evaluativos, de manera que, respetando la diversidad de cada uno, permita dar una visión particular.

Requiere claridad acerca de lo que se va a hacer y ser visible en un plan detallado, pero sin perder flexibilidad y realismo. Hay que velar por la accesibilidad y la comprensión, con el detalle suficiente para orientar al alumnado, pero sin la rigidez de un plan tan pormenorizado que no deje margen para cambios y negociaciones entre profesorado y estudiantes.

Hay que tener en cuenta una articulación o coordinación vertical a lo largo de todos los cursos, especialmente cuando se trata de contenidos relacionados o que tienen una secuencia, y una articulación o coordinación horizontal, es decir, dentro del mismo curso o de lo que se aprender simultáneamente. No se trata sólo de evitar repeticiones, sino también carencias, saltos de contenidos y desequilibrios entre temas o ámbitos de conocimiento.

Otra cuestión importante es la coherencia interna entre los propios componentes didácticos. Así, resulta necesario preguntarse si existe coherencia entre los objetivos propuestos y las metodologías, o entre formas y procedimientos de evaluar y las finalidades y actividades propuestas. Es importante insistir en el carácter holístico de los componentes curriculares y en su interdependencia. En este caso, y por la secuencia lineal y la lógica de presentación, se analizan cada uno por separado, pero hay que ser conscientes en todo momento que en el currículum real son inseparables.

Señala Margalef (2008) que no existe una forma correcta de elaborar un programa o una planificación docente. No existen mecanismos lógicos, pre-especificados y válidos para cualquier concepción sobre el sentido de la enseñanza y las finalidades educativas. Pensar en unos procedimientos cerrados y determinados es restrictivo y además antieducativo (Gimeno, 2005). No hay que perder de vista que la calidad de la enseñanza universitaria no está sólo en la expresión de resultados educativos en términos de competencias, sino en la capacidad para estimular procesos que hagan que el alumnado sea competente. En otras palabras, en la calidad de los procesos que deben asegurar los resultados esperados. No se puede esperar a largo plazo para ver si lograron las competencias, sino que conviene supervisar y facilitar el proceso, teniendo en cuenta los contenidos seleccionados, las formas de presentarlos, las actividades propuestas, los materiales utilizados y los criterios y procedimientos propuestos para evaluar.

6. LA ORGANIZACIÓN DEL PLAN DOCENTE DE LA ASIGNATURA.

A continuación se propone un esquema básico adoptado como guía para estructurar el Plan Docente de la asignatura, tal y como se propone desde el Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente de la Universidad de Alcalá.

Identificación de la asignatura: Denominación módulo o materia	Descripción Datos generales de la Asignatura que permiten una identificación clara de sus principales características
Presentación o justificación	Breve caracterización y contextualización en relación al contexto curricular y de la práctica profesional. Se detalla su ubicación en el plan de estudio, interrelación con otras asignaturas...aportes a su perfil de egreso... Prerrequisitos y recomendaciones
Propósitos / Objetivos / Competencias	Intenciones y finalidades. Principios de procedimientos
Contenidos	Selección y organización de contenidos Secuenciación
Metodología de enseñanza-aprendizaje	Estrategias metodológicas: Plan de trabajo del estudiante, actividades formativas, organización espacio-temporal Distribución y organización de alumnos Calendarios Recursos...
Evaluación	Evaluación del alumnado: Criterios de evaluación Instrumentos o estrategias Procedimientos de calificación. Evaluación del proceso: evaluación de la asignatura
Bibliografía	Básica Ampliada Enlaces a Páginas Web

En los siguientes apartados vamos a desarrollar este esquema de guía docente en relación a la propuesta de la asignatura Psicología del Desarrollo a impartir en el Grado de Magisterio en Educación Primaria. En dicho desarrollo tendremos en cuenta las cuestiones teóricas desarrolladas en los capítulos precedentes, que fundamentan la siguiente propuesta de guía docente, teniendo en cuenta que representa una totalidad en la que cada parte guarda cumple una función importante.

6.1. DESCRIPCIÓN E IDENTIFICACIÓN DE LA ASIGNATURA.

En este primer apartado se concreta la información más general y específica en relación a la asignatura, como son su nombre, código, número de créditos, profesor/es que la imparten y por supuesto el cuatrimestre y el curso en el que tienen lugar y otros datos útiles tales como el horario de tutorías establecido por el profesor y el idioma empleado.

Nombre de la asignatura:	Psicología del Desarrollo
Código:	420004
Titulación en la que se imparte:	Grado de Educación Infantil
Departamento y Área de Conocimiento:	Dpto. Psicopedagogía y Educación Física – Área de Psicología Evolutiva y de la Educación
Carácter:	Formación Básica
Créditos ECTS:	6
Curso y cuatrimestre:	1º curso y 1º cuatrimestre
Profesorado:	
Horario de Tutoría:	
Idioma en el que se imparte:	Español

6.2. PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN.

La infancia, la niñez y la adolescencia constituyen los períodos de la vida asociados normalmente a la etapa de escolarización. Igualmente constituyen las etapas sobre las cuales se

asentará el desarrollo posterior de una persona. Conocer los principales hitos de este desarrollo contribuirá notablemente a una buena preparación profesional de un futuro maestro, o de cualquier profesional que trabaje con personas cuyo desarrollo se enmarque en esta parte del ciclo vital, concretamente entre los 6 y los 12 años.

Además de conocer los contenidos curriculares propios de su especialidad (lengua, geografía, ciencias y matemáticas), un profesor de primaria necesita conocer dos cuestiones fundamentales que influirán notablemente en su profesión. La primera está relacionada con conocer el momento evolutivo en el que se encontrarán sus alumnos en términos de no sólo cómo aprenden, sino de cómo dan sentido a su experiencia por medio de su actividad en diferentes contextos (escolar, familiar y del grupo de iguales). La segunda está relacionada con conocer el propio momento evolutivo del profesor (y del propio alumno como ejemplo de futuro profesor) y cómo dicho momento evolutivo influye también en sus alumnos. Estudiar la relación entre los alumnos así como la relación entre un adulto, el profesor, y sus alumnos es uno de los aspectos fundamentales de la asignatura.

Dada la gran variedad de temas tratados en la actualidad en la disciplina de Psicología del Desarrollo, así como la pluralidad de modelos teóricos disponibles, se enfatizará la presentación de modelos integrativos, que ayuden a comprender el desarrollo como un fenómeno complejo, dinámico y que tiene lugar a lo largo del ciclo vital de un individuo, en el marco de un momento histórico, una sociedad y una cultura determinada. El propósito fundamental de esto es evitar una visión fragmentada del desarrollo, que tradicionalmente, y desde un enfoque de enseñanza basado principalmente en los contenidos, ha estructurado la materia en partes, no siempre integradas, como desarrollo cognitivo, afectivo y social a lo largo de diferentes edades.

Dado su carácter básico, esta asignatura se encuentra muy relacionada con todas las demás materias básicas, con quien comparte gran parte de sus competencias, estando especialmente vinculada con las asignaturas Psicología de la Educación, Fundamentos Psicológicos de atención a la diversidad. Igualmente comparte bastantes temas comunes con las asignaturas Filosofía, ética y educación moral, Comunicación y medios socioculturales, Sociología de la educación y Didáctica. Con la primera la relación se vincula principalmente con cuestiones acerca del desarrollo moral, con la segunda y la tercera en relación al estudio de la influencia fundamental que tienen el contexto sociocultural en el desarrollo, mediatizado por el uso de diferentes tipos de instrumentos, en el que las nuevas tecnologías de información y comunicación resultan claves. La tercera en relación a la comprensión de las dimensiones

sociales, institucionales, culturales que posibilitan el desarrollo de la práctica educativa, en el marco de la creación de una escuela inclusiva que prepare para una ciudadanía democrática.

Conocer cuál es el desarrollo “normal” de una persona constituirá la base a partir de la cual aplicar dichos conocimientos en otros contextos tales como el contexto educativo formal e informal, el contexto familiar y diferentes tipos de intervención cuando dicho desarrollo adopta trayectorias diferentes a las esperables.

De manera concreta se abordará qué es el desarrollo, desde una concepción del curso vital, que incluya además una concepción estructural dinámica, especificando lo que tiene que ver con el desarrollo cognitivo, socioemocional, perceptivo y físico, enfatizando aquellas teorías y modelos de intervención más adecuados para cada etapa evolutiva.

6.3 OBJETIVOS Y COMPETENCIAS

Los principales objetivos propuestos para la asignatura, aunque se podrían resumir con adquirir la competencias que los alumnos deben desarrollar, son los siguientes:

1. Conocer los diferentes enfoques teóricos utilizados para explicar el desarrollo humano en las diferentes etapas de la vida.
2. Revisar los distintos métodos de investigación evolutiva para el estudio del cambio en las diferentes etapas de la vida.
3. Desarrollar habilidades de análisis acerca de los fenómenos referentes al desarrollo psicológico en la infancia y adolescencia.
4. Conocer los principales cambios que acontecen en el ser humano contextualizado en las áreas biológica, cognitiva y socioemocional durante la etapa prenatal, la infancia, niñez y adolescencia.
5. Identificar las principales dimensiones de los diferentes contextos (histórico-cultural, familiar, educativo y social), que inciden el desarrollo durante la infancia, niñez y adolescencia.
6. Desarrollar actitudes positivas hacia las cuestiones evolutivas de modo que se busque una optimización del mismo.
7. Capacitar para aplicar los conocimientos adquiridos al estudio de los fenómenos y los sujetos desde un punto de vista evolutivo

Además de estos objetivos generales, a continuación voy a desarrollar y concretar las competencias específicas y fundamentales que se trabajarán a lo largo de la asignatura. Como vimos en el capítulo 3, las competencias de formación básica recogidas en el ANEXO de la Orden ECI/3857/2007 referidas al módulo de Aprendizaje y desarrollo de la personalidad son las siguientes:

- BP 1 Comprender los procesos de aprendizaje relativos al periodo 6-12 en el contexto familiar, social y escolar.
- BP 2 Conocer las características de estos estudiantes, así como las características de sus contextos motivacionales y sociales.
- BP 3 Dominar los conocimientos necesarios para comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes e

identificar disfunciones.

BP 4 Identificar dificultades de aprendizaje, informarlas y colaborar en su tratamiento.

BP 5 Conocer las propuestas y desarrollos actuales basado en el aprendizaje de competencias.

BP 6 Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje.

De ellas las relacionadas más directamente con la asignatura Psicología del Desarrollo son la 2 y la 3. La 1 y la 5 estarían más vinculadas con la asignatura Psicología de la Educación, y la 4 y 6 más directamente relacionada con la asignatura de Fundamentos Psicológicos de atención a la diversidad.

De las competencias pertenecientes a los otros módulos, queremos rescatar las siguientes, por considerarlas muy relacionadas también con nuestra asignatura:

BP 13 Promover el trabajo cooperativo y el trabajo y esfuerzo individuales.

BP 24 Conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familias, de estilos de vida y educación en el contexto familiar.

De esta manera las competencias básicas de la asignatura, según el anexo de la Orden ECI 3857/2007, serían las siguientes:

1. BP 2 Conocer las características de estos estudiantes, así como las características de sus contextos motivacionales y sociales.
2. BP 3 Dominar los conocimientos necesarios para comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes e identificar disfunciones.
3. BP 13 Promover el trabajo cooperativo y el trabajo y esfuerzo individuales.
4. BP 24 Conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familias, de estilos de vida y educación en el contexto familiar.

Hemos incluido la competencia BP 13 por considerar el trabajo cooperativo y el esfuerzo individual una competencia fundamental a tener en cuenta tanto para los alumnos de primaria como para los alumnos del grado, competencia que como veremos en el apartado de metodología, está muy vinculada con lo que se conoce como ser un aprendiz autodirigido (Kegan, 1994).

La competencia 24 al centrarse en el contexto familiar elabora el que sigue siendo el contexto fundamental de los niños de entre 6 y 12 años: la familia. Conocer la influencia de los estilos parentales y qué demandas subyacen a la tarea evolutiva de la paternidad, así como sus conexiones con la labor de profesor y sus estilos de relación con el alumnado, constituyen igualmente una competencia fundamental que vale la pena incluir.

Con estas competencias podríamos cumplir con lo exigido oficialmente, no obstante, es insuficiente por varios motivos. Primero, considero útil y necesario incluir algunas de las competencias del Libro Blanco que revisamos en el capítulo 3, tanto de las genéricas como de las específicas. Segundo, una vez hayamos añadido algunas competencias provenientes de estas fuentes, consideraremos más allá de su enunciación similar a un objetivo, de qué estamos

hablando realmente, explicitando los principales procesos implicados en las competencias fundamentales.

Saber Conceptual:

1. Capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular (fines y funciones de la educación y del sistema educativo, teorías del desarrollo y del aprendizaje, el entorno cultural y social y el ámbito institucional y organizativo de la escuela, el diseño y desarrollo del currículum, el rol docente...)

Saber Hacer:

4. Respeto a las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa

7. Capacidad para promover el aprendizaje autónomo de los alumnos a la luz de los objetivos y contenidos propios del correspondiente nivel educativo, desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación

11. Capacidad para promover la calidad de los contextos (aula y centro) en los que se desarrolla el proceso educativo, de modo que se garantice el bienestar de los alumnos

12. Capacidad para utilizar la evaluación, en su función propiamente pedagógica y no meramente acreditativa, como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza, del aprendizaje y de su propia formación.

Saber Estar:

16. Capacidad de relación y de comunicación, así como de equilibrio emocional en las variadas circunstancias de la actividad profesional

17. Capacidad para trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de su actividad profesional, compartiendo saberes y experiencias

18. Capacidad para dinamizar con el alumnado la construcción participada de reglas de convivencia democrática, y afrontar y resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa

Saber Ser:

20. Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones.

21. Asumir la dimensión ética del maestro potenciando en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable.

22. Compromiso de potenciar el rendimiento académico de los alumnos y su progreso escolar, en el marco de una educación integral

23. Capacidad para asumir la necesidad de desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación

de la propia práctica.

En la siguiente tabla vamos a resumir estas competencias en relación con dos competencias específicas que describiremos con más detalle a continuación:

Tabla 7. Competencias específicas desarrolladas en la asignatura a partir de las competencias del libro blanco de la ORDEN

Competencias → Competencias Específicas (oficiales) ↓	Específicas-Operativizadas	Analizar y comprender casos desde una perspectiva evolutiva generando hipótesis explicativas sobre el funcionamiento psicoeducativo de un estudiante.	Reflexionar sobre el propio desarrollo usando los modelos teóricos empleados, aplicándolos de manera personal, identificando especialmente la transición personal entre un sistema cocategorico y un sistema de sistemas complejos.
BP 2 Conocer las características de estos estudiantes, así como sus contextos motivacionales y sociales.	X		
BP 3 Dominar los conocimientos necesarios para comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes e identificar disfunciones.	X		
BP 13 Promover el trabajo cooperativo y el trabajo y esfuerzo individuales.			X
BP 24 Conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familias, de estilos de vida y educación en el contexto familiar.	X		
Capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular	X		
Respeto a las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa	X		X
Capacidad para promover el aprendizaje autónomo de los alumnos a la luz de los objetivos y contenidos propios del correspondiente nivel educativo			X
Capacidad para promover la calidad de los contextos (aula y centro) en los que se desarrolla el proceso educativo			X
Capacidad para utilizar la evaluación, en su función propiamente pedagógica y no meramente acreditativa.			X
Capacidad de relación y de comunicación, así como de equilibrio emocional en las variadas circunstancias de la actividad profesional			X
Capacidad para trabajar en equipo con los compañeros			X
Capacidad para dinamizar con el alumnado la construcción participada de reglas de convivencia democrática, y afrontar y resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa			X
Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones.			X

Asumir la dimensión ética del maestro potenciando en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable.		X
Compromiso de potenciar el rendimiento académico de los alumnos y su progreso escolar, en el marco de una educación integral		X
Capacidad para asumir la necesidad de desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica		X

Como se ve en la tabla 8 he organizado todas las competencias procedentes de la Orden ECI/3857/2007 en torno a dos competencias concretas, que en mi opinión las sintetizan y posibilitan. Considero además, coincidiendo con Legault (2008), que conviene trabajar con pocas competencias, de manera que se asegure una mejor supervisión del desarrollo y consecución de las mismas. En ese sentido, organizar el listado de competencias en torno a dos competencias más complejas que en cierta manera las posibilitan, me parece una manera práctica de gestionar la compleja tarea de conseguir los objetivos oficiales demandados y además hacerlo además de manera relevante, significativa y coherente.

6.3.1 ELABORACIÓN DE LA COMPETENCIA DE ANALIZAR Y COMPRENDER CASOS DESDE UNA PERSPECTIVA EVOLUTIVA

La primera competencia consiste en saber *analizar y comprender casos desde una perspectiva evolutiva, generando hipótesis explicativas sobre el funcionamiento psicoeducativo de un estudiante*. Siguiendo las recomendaciones críticas sugeridas por Gimeno (2008) y el modelo de gestión de competencias elaborado los últimos años en la Universidad de Alcalá por Tim Ingarfield (2007) voy a tratar de especificar en qué consiste, de manera que podamos tanto enseñarla como evaluarla.

Cuando se analiza una situación-problema concreta, en el curso de una investigación o una intervención, se puede hacer de las siguientes tres maneras. La primera consiste en simplemente describir lo que ocurre de la manera más detallada posible, realizando un recuento de los acontecimientos más significativos, que en principio mejor podrían explicar la situación problemática. Por ejemplo si analizamos el caso de una niña de 12 años que de repente pasa de ser una alumna e hija responsable en casa y en el colegio para transformar su manera de vestir, de hablar, sus relaciones sociales y sus hábitos de ocio, volviéndose una joven provocadora, agresiva que resulta desconocida para sus sorprendidos padres, se podría describir sin más qué es lo que ha ocurrido, a partir de lo que vemos. En esta primera fase, un alumno no experto, que carece de la competencia mencionada, probablemente realizaría un resumen de la situación del

tipo: “es el típico problema del comienzo de la adolescencia en alguien que no está preparado para asimilar los cambios que se producen en esta etapa”, o “es el caso típico de una niña, cuyos padres no saben educar como se debe, a esta edad”. Un alumno más experto sería capaz, como planteábamos de describir sin más, sin enunciar juicios, qué es lo que ha estado ocurriendo, de la manera más concreta posible y tratando de respetar la sucesión de acontecimientos, lo que implicaría una manera en principio más concreta y fácil de llevar a cabo, aunque implique una mayor atención por los detalles. Por ejemplo todo empezó el primer día de clase en la ESO cuando tras el verano nuestra adolescente (T.) vio a un grupo de compañeras de clase, que habían crecido durante el verano y cambiado su manera de vestir, a partir de ahí empieza a distanciarse de sus amigas de siempre y a observar con más detenimiento a este grupo de compañeras (por las que antes no había prestado mucha atención), a partir de ahí empieza a revisar su ropa, la decoración de su habitación y querer cambiarlo, a continuación demuestra su rabia a su madre por lo poco contenta que está con su ropa, convenciéndola de que necesita renovarla, se van a comprar, al día siguiente estrena ropa nueva y va al encuentro del grupo para tratar un acercamiento, etc.. etc...

La segunda fase implicaría empezar a interpretar teóricamente la descripción de los hechos anterior (más abstracta o más detallada). En esta fase, evidentemente es necesario algo más que los hechos descritos para poder interpretarlos. Aunque en la selección de hechos realizada en la fase anterior ya han influido las propias creencias y valores para discriminar lo importante de lo meramente accesorio, en esta fase, dichas creencias y valores se formalizan mucho más. Como plantea Overton (2006) parafraseando a Kant, una interpretación sin observación está vacía, una observación sin interpretación está ciega, o siguiendo a Valsiner (2006) *“los datos siempre se construyen –o mejor aún se derivan de los fenómenos, sobre la base del razonamiento del investigador”* p. 173.

Una vez tenemos un fenómeno X, como el usado en el ejemplo, ¿cómo interpretarlo? ¿qué conocimientos teóricos son necesarios? ¿es un problema de personalidad? ¿es un problema familiar? ¿es un problema de nuestra cultura actual? ¿es todo a la vez? Muchos estudiantes consideran que una vez encuentran una teoría que produce una sensación de comprensión de la situación, no hace falta buscar más o simplemente todo lo que tienen que hacer es defenderla. Lo mismo podríamos decir de muchos profesionales que defienden su perspectiva teórica como si se tratara de la única verdadera, sensata o certera. Esta segunda fase del desarrollo de la competencia será más o menos compleja en la medida en que se dominen o conozcan más o menos teorías, o más o menos vinculado emocionalmente se esté

con las mismas, llegándose a crear interesantes sentimientos de pertenencia: esta es mi teoría, o mi explicación, la tuya es incorrecta. Igualmente otra manera de proceder en esta segunda fase consiste en aplicar eclécticamente varias teorías, explicando diferentes partes del problema a partir de diferentes teorías, que no terminan de integrarse del todo. Por ejemplo T. ha cambiado como consecuencia de la mayor influencia que tienen los iguales en este momento de su vida, quiere ser aceptada por este grupo que parece muy popular y por eso cambia, algo explicado según los procesos de comparación social (Seltzer, 1989), la respuesta de sus padres lo agrava todo al ser un ejemplo de padres permisivos demasiado pendientes de satisfacer las necesidades de su hija (Baumrind, 1975, 1989). Cualquiera de estas explicaciones, planteadas de manera aislada, pueden ser un ejemplo de lo que Bateson (1991, pp. 19-20) denominaba “principios dormitivos²⁰”, explicaciones que se presentan como causa posible de un fenómeno aunque no añaden nada realmente significativo a la comprensión del mismo.

Esta fase puede ser más compleja de lo que parece ya que incluso en un contexto mucho más especializado, a la hora de interpretar o explicar un fenómeno determinado, puede dar lugar a sesgos difíciles de determinar. Por ejemplo es interesante la distinción que hace Valsiner (2006) sobre los cuatro marcos de referencia habituales en la Psicología del Desarrollo, que podrían ser usados a la hora de explicar un fenómeno de manera más inadvertida que el empleo de un modelo teórico:

(1) el marco de referencia intraindividual, que trata todos los fenómenos de un sistema individual (una persona o una organización) como si fueran determinados únicamente por las relaciones internas presentes en el sistema, por ejemplo atribuir el problema de T. a meros cambios en su personalidad

(2) el marco de referencia interindividual, donde los fenómenos son explicados a partir de diferencias resultantes por la comparación entre diferentes sistemas (personas, grupos, organizaciones) a partir de una serie de características detectables (por ejemplo comparar las adolescentes que maduran precozmente con las adolescentes que lo hacen de manera más tardía).

(3) el marco de referencia individual-ecológico, que considera un sistema (persona, grupo social, comunidad) como un sistema que actúa en su entorno y como resultado de dicha acción participa en la transformación del sistema. La clave aquí está en la relación entre el sistema y su entorno, incluyendo los propósitos del sistema y su orientación hacia algún objetivo, los significados que crea, etc... Por ejemplo T. cambia en ese momento contribuyendo a que sus

²⁰ A partir de una obra de Molière en la que en un examen oral se pregunta al doctorando sobre “la causa y razón” de que el opio haga dormir a la gente. El doctorando responde en latín macarrónico que es porque el opio posee “un principio dormitivo” (virtus dormitiva)

padres cambien también, al igual que su grupo de amigas antiguo y el nuevo, incluso el aula donde recibe sus clases.

(4) el marco de referencia individual-socioecológico, que es una extensión del anterior marco, incluyendo la relación entre el sistema y el entorno más la función de regulación de dicha relación llevada a cabo por otros sistemas. El entorno que se relaciona con el sistema individual estaría preparado u organizado por otra persona o sistema determinado. Por ejemplo T. actúa en el contexto de un instituto especial para adolescentes que los pone a prueba a partir de situaciones naturales para que desarrollen recursos de afrontamiento de manera natural, siendo todo el proceso supervisado por un equipo de profesionales coordinado.

Cualquiera de estos marcos de referencia influiría en esta segunda fase, determinando qué consideramos datos y qué no, a qué información atendemos y qué dejamos fuera, qué explicaciones damos y cuáles no. En sí, supone un avance respecto la fase anterior en el sentido de que implica la utilización de ciertas teorías aplicadas en una situación concreta, la limitación consiste en depender de la teoría o teorías (incluyendo aquí el marco de referencia) que se estén eligiendo.

La tercera fase supone una integración de las dos anteriores que conduce a una visión más compleja de la situación. En vez de usar la teoría para explicar parte o partes del fenómeno, o usar una teoría para tratar de explicar todo el fenómeno, el cambio ahora consiste en partir del fenómeno para construir teoría a partir del mismo, y una vez hecho esto, contrastarla con teoría disponible que se puede verificar, falsar o incluso matizar o desarrollar, a la luz del caso particular que se esté trabajando. Esta parte, más compleja, implica también una descripción más minuciosa del fenómeno, así como que se hagan preguntas más complejas, que muchas veces surgen de las contradicciones, huecos y excepciones que pueden surgir en la fase anterior. Por ejemplo, siguiendo con nuestro caso, ¿por qué T. empieza a sentir más curiosidad en un momento concreto de su vida por compañeras que antes ignoraba? Puede que quede más claro cómo realiza el cambio, por ejemplo mediante procesos de comparación en los que ella se ve peor que con aquello con lo que se compara (que se convierte en una aspiración), pero no queda claro aún por qué en ese momento. Y ¿por qué tiene que implicar una conducta desafiante ante sus padres? ¿cómo interpretan los padres esta situación? ¿se dan cuenta de lo que supone? ¿lo juzgan? ¿lo toleran? ¿es típico en esa sociedad o cultura? ¿qué ha cambiado en la manera de funcionar de T. en comparación con unos meses anteriores? ¿siente curiosidad por todas las chicas o por esas en particular y por qué? En este punto es normal observar los procesos de cambio con más detalle, notando las inflexiones, los puntos de giro, las transiciones

entre una situación y otra, las explicaciones que se dan, las regularidades y las excepciones, etc... Implica también ser consciente de los propios sesgos, para tratar de respetar la complejidad de la situación, más allá de un solo factor explicativo. Algunas distinciones vistas en el capítulo 2 pueden resultar útiles aquí, por ejemplo describir los cambios variacionales, transformacionales, instrumentales y expresivos, de manera que no todo cambio es igual. Notar por ejemplo cómo las personas actúan dando sentido a sus situaciones, y cómo puede ir cambiando no sólo el contenido del significado que construyen o van construyendo, sino sobre todo la manera cualitativa de construirlo o en qué se basan para construirlo. Por ejemplo T. podría pasar de hacer lo que cree que sus padres querían de ella a hacer lo que sus amigas quieren de ella, lo que no implicaría un cambio cualitativo importante, sólo cambia el contenido, que sería diferente si empieza a hacer lo que ella decide hacer por sí misma (más allá de querer satisfacer sin más sus necesidades y deseos inmediatos). Y si lo hace además aunque suponga conflictos con sus padres o con sus amigas o con ambos a la vez. Más allá de considerar qué es lo típico en un grupo de edad determinado (que implicaría un marco de referencia interindividual), que puede ser orientativo para el grupo pero no para una persona en particular, o de considerar que todo el cambio es debido a factores internos (un marco intraindividual), es más frecuente en esta fase construir relaciones entre el individuo y su contexto cambiante (nuevo instituto o ciclo, nuevos temas de interés, nuevas sensaciones corporales, nuevas relaciones, nueva respuesta social, nuevas expectativas, nuevas demandas etc...) y al mismo tiempo similar (mismas amigas, misma casa, mismos padres, hermanos, etc...).

Un aspecto fundamental en esta tercera fase no es tanto el contenido que se produzca como el proceso más complejo que se sigue a la hora de producirlo, que sobre todo está relacionado con lo que ciertos autores denominan a partir de la obra de Peirce, pensamiento abductivo (Niiniluoto, 1999, Burks, 1946, Rodríguez, 1999, Bateson 1979).

La abducción (del latín *abductio* y esta palabra de *ab-* desde lejos- *ducere* llevar) es un tipo de razonamiento que técnicamente opera con una especie de silogismo en donde la *premisa mayor es considerada cierta mientras que la premisa menor es sólo probable*, por este motivo la conclusión a la que se puede llegar tiene el mismo grado de probabilidad que la premisa menor. Según el filósofo Charles Sanders Peirce, la abducción es una de las tres formas de razonamiento junto a la deducción y la inducción, mucho más conocidas.

En la abducción a fin de entender un fenómeno se introduce una regla que opera en forma de hipótesis para considerar dentro de tal regla al posible resultado como un caso particular. En otros términos: en el caso de una *deducción* se obtiene una Conclusión « q » de

una Premisa « p », mientras que el razonar abductivo consiste en explicar « q » mediante « p » considerando a p como hipótesis explicativa.

Tabla 8. Ejemplos de pensamiento deductivo, inductivo y abductivo.

Inferencia deductiva. Si se parte de la siguiente premisa o regla “Todas las bolas de la bolsa x son blancas” y aparece el siguiente caso, “estas bolas provienen de la bolsa x”, se deriva la siguiente deducción: “estas bolas son blancas”.

Inferencia inductiva. Nos encontramos con el siguiente caso, “estas bolas proceden de la bolsa x”. Después nos encontramos con otro caso, “estas bolas son blancas”, de lo que originamos un principio más general mediante un proceso inductivo afirmando que “en la bolsa x todas las bolas son blancas”.

Inferencia abductiva. Ahora partimos de la siguiente premisa, “todas las bolas de la bolsa x son blancas”. Ante esto nos encontramos con el siguiente caso: “estas bolas son blancas”. De lo que es posible razonar abductivamente “estas bolas proceden de la bolsa x”.

La abducción se caracteriza por plantear una hipótesis, que no indica nada con certeza. Plantea una posibilidad. Es un tipo de razonamiento que parte del efecto para llegar a la causa, proporcionando ideas nuevas, al contrario que la deducción, que parte de una ley para llegar de manera cerrada a unas conclusiones, y de la inducción, que infiere, a partir de una serie de hechos, otra serie de hechos similares, no nuevos. De acuerdo a Rodríguez (1999: p.117) que ha estudiado extensamente el uso del razonamiento abductivo por parte de bebés que están explorando activamente el mundo desde las primeras semanas de vida,

“el hecho sorprendente no puede explicarse si previamente no se posee alguna regla que permita incluirlo como caso de esa regla. Ahí reside la novedad de toda inferencia abductiva que la diferencia de la deducción, en el vínculo entre regla y resultado que el intérprete debe realizar, que permite explicar el hecho sorprendente y que no es producto de semejanza alguna entre ambos, ya que son de distinta naturaleza”.

De este modo la abducción es la operación lógica por la que surgen hipótesis *novedosas, creativas*. Para que esas hipótesis surjan se requiere el concurso de la imaginación. El pensamiento abductivo escapa de la rigidez del significado visto como una cerrada relación de equivalencia, propia de un diccionario. Como plantea Rodríguez (1999: p.116) *“toda abducción requiere de un proceso de creación que sólo puede surgir como consecuencia de la aplicación de una regla, pero con la sola regla no basta y por ahí es por donde se convierte en un razonamiento creativo”.*

Para Bateson (1979/ 1993) pensar abductivamente implica un tipo de pensamiento lateral, no sólo relacionado con el planteamiento de hipótesis y posibilidades, sino de realizar un proceso conexión de un suceso X con otro suceso Y con el que guarda algún tipo de relación.

“describir alguna cosa o suceso y luego buscar en el mundo otros casos que se ajusten a las mismas reglas que inventamos para nuestra descripción” pp.157-158.

Por lo tanto, lo interesante de esta tercera fase es el proceso de generación de hipótesis a partir de los hechos del fenómeno observado. Un pensamiento deductivo estudiaría las consecuencias que se derivan de esa hipótesis, de manera que se pudieran verificar o falsar. A la hora de generar una hipótesis se introduce una nueva idea, yendo más allá de donde se estaba inicialmente.

En conclusión, la competencia *“analizar y comprender casos desde una perspectiva evolutiva generando hipótesis explicativas sobre el funcionamiento psicoeducativo de un estudiante”* es suficientemente compleja como para abarcar las cinco competencias específicas que se indican en la tabla 8. Lo importante es que lo fundamental no consiste en el conocimiento sobre las características motivacionales, sociales y de personalidad de los niños entre 6 y 12 años, así como los contextos familiares y sociales en los que se desenvuelven, sino en usar de manera práctica dicho conocimiento situado, en casos complejos vistos en clase o fuera de ella, o incluso consigo mismo y su propia experiencia de aprendizaje a lo largo de la asignatura. Más allá de cómo se representa el conocimiento, son interesantes los procesos que hemos ido describiendo acerca de hipotetizar, verificar, buscar excepciones, seguir una secuencia de hechos, contrastar hechos con modelos teóricos y/o modelos teóricos con hechos. Dichos procesos constituyen la base para buscar regularidades y patrones más complejos que finalmente, podrían dar lugar a significados más complejos y elaborados, con la idea de cumplir además con varios principios importantes tales como pensar como un científico de manera hipotético-deductiva, respetar la complejidad y el dinamismo de los hechos en vez de reducirla o estabilizarla, mantener una perspectiva de la persona como un todo incluyendo su experiencia subjetiva corporeizada (sus metas, emociones, significados) y facilitar en la medida de lo posible la transferencia de una nueva competencia a otros contextos más allá del aula formal.

6.3.2 ELABORACIÓN DE LA COMPETENCIA DE REFLEXIONAR SOBRE EL PROPIO DESARROLLO A PARTIR DE MODELOS TEÓRICOS EMPLEADOS

La asignatura de Psicología de Desarrollo, debido a la característica recursiva de su objeto de estudio, es decir estudiar el desarrollo mientras uno se está desarrollando, proporciona una oportunidad muy interesante de desarrollar una competencia cuyo foco de interés es justamente favorecer el propio desarrollo. Más allá de considerar el desarrollo como algo que

ocurre de manera objetiva a los demás, o que se manifiesta por medio de fenómenos experienciales externos a uno mismo, con los que se interactúa (por ejemplo tratando de comprender los cambios que viven otras personas, sus transiciones, sus trayectorias, sus crisis), esta asignatura brinda una oportunidad excelente para estudiar el propio desarrollo, los propios cambios vividos en el pasado, así como los que se están viviendo en el presente, bien sea en una escala temporal reducida de horas o semanas, bien sea en una escala temporal más amplia de meses y años. Como veremos en el apartado de metodología, los procesos de desarrollo que se estudian en la Psicología del Desarrollo tienen sentido principalmente en cuanto a la posibilidad de experimentarlos por uno mismo: los propios sucesos vitales, transiciones, momentos decisivos, etc...

Si observamos las competencias que aparecen en la tabla 8, asociadas a esta asignatura, podemos darnos cuenta que están muy relacionados con aspectos vinculados al desarrollo personal: ser autónomo a la hora de aprender y capaz de automotivarse, capaz de colaborar con otras personas con lo que implica de subordinar los intereses personales a los intereses grupales que pueden enriquecer y extender dichos intereses personales, gestionar el propio estado emocional, darse cuenta de cómo nos influyen y reaccionamos a los contextos en los que nos encontramos e incluso cómo somos capaces de generar nuestros propios contextos, mantener una postura crítica y moralmente responsable y facilitarla igualmente en los demás, y por último, ser capaz de mantener un desarrollo personal y profesional continuo a lo largo del tiempo, sabiendo autoevaluar nuestro propio desempeño y sabiendo detectar nuestras necesidades formativas.

Trabajar dichas competencias evidentemente necesita la coordinación de muchas asignaturas integradas en un plan de estudios, que favorezca y genere entornos de aprendizaje desafiantes y cuidadosos que den lugar a este tipo de procesos personales e interpersonales complejos. Igualmente es claro que el tiempo necesario para desarrollar estas habilidades excede el dedicado en una asignatura como la que estamos proyectando, que es sólo un cuatrimestre.

No obstante, en mi opinión un nivel de actuación fundamental en la asignatura consiste justamente en vivenciar de manera directa la mayoría de los modelos teóricos que se vayan trabajando a lo largo del cuatrimestre, de manera que se susciten nuevas distinciones acerca del propio desarrollo. Por ejemplo para ello es fundamental atender a los sutiles procesos de cambio y aprendizaje que puedan tener lugar a lo largo de la asignatura, partiendo de la premisa, de que en cuatro meses una persona puede cambiar o al menos, ser más consciente de sus propios

cambios.

Como vimos al final del capítulo dos, además de conocer la naturaleza y proceso de los cambios, resulta fundamental reflexionar acerca de qué es lo que en realidad cambia, sobre todo si hablamos de cambios transformacionales que pudieran tener lugar.

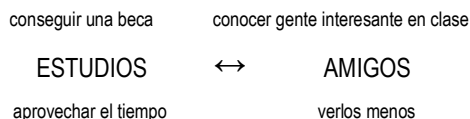
Volviendo a las competencias de la tabla 8 mencionadas antes, la mayoría de ellas demandan en los estudiantes a las que se dirigen, y por supuesto a los profesores que se supone que deben impartirlas²¹ lo que por ejemplo Kegan denomina una mente autodirigida o de sistemas complejos (Kegan, 1994, 2000, 2009) o Fisher describe como una habilidad de gestionar sistemas de abstracciones (Fisher 2006, 2010).

Por ejemplo, Kegan (2000), citando a Grow (1991), explica lo que considera que es un aprendiz autodirigido, describiéndolo como aquel que es capaz de *“examinarse a sí mismo, su cultura y su entorno con el propósito de comprender cómo separar lo que sienten de lo que deberían sentir, lo que valoran de lo que deberían valorar y lo que quieren de lo que deberían querer. Desarrollan un pensamiento crítico, iniciativa individual y un sentido de ellos mismos como co-creadores de la cultura que les da forma”* p. 66. Lo que las competencias que hemos destacado están por lo tanto tratando de desarrollar, o visto de otra manera, lo que están demandando a los estudiantes, es que sean estudiantes autodirigidos. Volviendo a Kegan estas competencias están generando una expectativa que no sólo tiene que ver con poseer una serie de habilidades complejas, por ejemplo saber colaborar, saber negociar, saber criticar y defender principios éticos, etc... sino que la expectativa o demanda implica un cambio cualitativo más complejo de cómo dichos estudiantes dan sentido a su mundo de manera que *“son capaces de establecer sus propios objetivos y estándares, usar expertos, instituciones y otros recursos para conseguir dichos objetivos, responsabilizarse de su productividad y (auto) dirección en su aprendizaje”* (Kegan, 1994, p. 303). Desde otro punto de vista podríamos describirlo como la habilidad de desarrollar al menos estructuras de sistemas de abstracciones. Por ejemplo pasar de una estructura de mapeado abstracto del tipo:

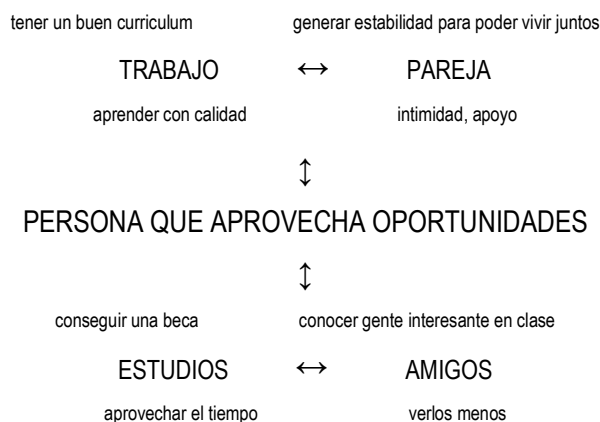
[Estudios aprovechar el tiempo—Amigos/Pareja/Familia verlos menos]

que refleja un conflicto de intereses entre el tiempo que dedicamos a estudiar o trabajar, frente al que dedicamos a estar con nuestros amigos, nuestra pareja, familia. Dicha estructura tendría una estructura de sistema abstracto del tipo:

²¹ Considero interesante reflexionar acerca de la presuposición de que un profesor dedicado a desarrollar estas competencias personales tan complejas en sus alumnos, gestionar sus emociones, saber colaborar, mantener una postura ética y crítica, etc... debería ser consciente de hasta qué punto él mismo las ha desarrollado o no.



que se caracteriza por una relación entre dos aspectos diferenciados de una idea abstracta así como dos aspectos similarmente diferenciados de otra idea abstracta (Mascolo y Fisher, 2010). El poder hacer más diferenciaciones sobre la experiencia, facilita la autogestión de la misma, en el ejemplo el estudiante sería capaz de comprometerse en sus estudios porque merece la pena conseguir una beca, aunque eso implique ver menos a sus amigos, pudiendo matizar esta posible pérdida con la posibilidad de conocer a gente interesante en su contexto de estudios. Una estructura más cercana a la posibilidad de autodirigirse, incluso con mayor nivel de complejidad sería la siguiente, que sería un ejemplo de sistema de sistemas abstractos o el primer nivel de un principio que organiza las demás abstracciones, en este caso “aprovechar las oportunidades”.



Por lo tanto otra manera de redefinir la competencia que estamos tratando de elaborar es la de ser conscientes de hasta qué punto somos capaces de autodirigirnos, o lo que es lo mismo, hasta qué punto soy capaz de generar mapas o mapeados de abstracciones en relación a mi idea de mi mismo, mi aprendizaje, mis relaciones y poco a poco poder desarrollar sistemas de abstracciones en los mismos ámbitos, conociendo qué facilita que pueda hacerlo y qué no.

Esta competencia por lo tanto es más compleja aún que la anterior, dado que tiene que ver con el desarrollo de uno mismo, pero puede ayudar a comprender los modelos teóricos trabajados de una manera más compleja, no sólo en relación a sí mismo, sino también a la hora de comprender el desarrollo de los demás, tal y como perseguía la primera competencia. Ambas competencias está por lo tanto altamente ligadas.

Como la asignatura de Psicología del Desarrollo tiene lugar el primer cuatrimestre del

primer año del grado, significa que la mayor parte de los alumnos tendrán 18 años y estarán pasando por un período de adaptación a la educación universitaria. Este contexto académico en el que se encuentran supone una gran oportunidad para reflexionar acerca de cómo van viviendo esa transición a la educación universitaria, con lo que supone de nuevas demandas cognitivas, sociales, emocionales, matizadas además por el contexto histórico de estar en un nuevo grado, con poca experiencia acumulada, con el propósito general de estar integrados en el espacio europeo de educación superior. Como generación, los estudiantes de Grado son diferentes a los estudiantes de los anteriores estudios de Magisterio, en cuanto a que las demandas contextuales son diferentes. Atender a estas cuestiones puede facilitar igualmente sensibilizarse ante nociones del desarrollo que más allá de vivirse como algo que sucede en los libros, en documentales, películas o a los demás, también le suceden a uno mismo.

Como con la anterior competencia, de nuevo son necesarios contenidos específicos que conviene conocer (qué es una transición, tipos de cambio, tipos de estructuras a lo largo del tiempo, influencia contextual), que actúan por medio de una serie de procesos que ya vimos en el capítulo dos (diferenciar contextos, relaciones, intereses, principios, ideas; focalizar la relación o paso entre dos o más contextos, intereses, principios, ideas; sustituir o generalizar una actuación en contexto a otro y coordinar o componer contextos, relaciones, intereses, principios, ideas). Los principios en los que se sustenta esta competencia de nuevo está relacionado con ser capaz de observar regularidades y patrones más complejos, en relación a uno mismo a lo largo del tiempo siendo influido e influyendo en diferentes contextos, con el propósito de vivir con sentido el desarrollo a la luz de la propia experiencia del mismo, facilitando así el poder ser sensibles ante el desarrollo de los demás, desarrollando una mayor capacidad de autodirección.

En la siguiente tabla resumimos, siguiendo las consideraciones de Gimeno (2008) y sobre todo el modelo de trabajo de competencias propuesto por Ingarfield (2007) y McWhirter (2009) una síntesis de las dos competencias que proponemos trabajar en esta asignatura, desarrolladas a partir de una comprensión de la compleja experiencia subjetiva que subyace a las mismas, que he tratado de operativizar con un poco más detalle, y teniendo muy presente su conexión con las competencias descritas en el Libro Blanco y en la Orden ECI/3857/2007.

Tabla 9. Síntesis de la organización por niveles de las competencias generales de la asignatura.

	Analizar y comprender casos desde una perspectiva evolutiva generando hipótesis explicativas sobre el funcionamiento psicoeducativo de un estudiante.	Reflexionar sobre el propio desarrollo usando los modelos teóricos empleados, aplicándolos de manera personal.
Patrones / Principios/Dirección	Pensar como un científico de manera hipotética-deductiva, respetar la complejidad y el dinamismo de los hechos en vez de reducirla o estabilizarla, mantener una perspectiva de la persona como un todo incluyendo su experiencia subjetiva corporeizada (sus metas, emociones, significados) y facilitar en la medida de lo posible la transferencia de una nueva competencia a otros contextos más allá del aula formal	Autodirigirse en el propio proceso de aprendizaje, transferir la experiencia a otros contextos, vivir con sentido el desarrollo personal. Pensar como un científico de manera hipotética-deductiva, respetar la complejidad y el dinamismo de los hechos en vez de reducirla o estabilizarla, mantener una perspectiva de la persona como un todo incluyendo su experiencia subjetiva corporeizada (sus metas, emociones, significados)
Procesos / Política/ Gestión	Hipotetizar, verificar, buscar excepciones, seguir una secuencia de hechos, contrastar hechos con modelos teóricos y/o modelos teóricos con hechos, buscar patrones	Diferenciar, focalizar, coordinar, generalizar contextos, relaciones, intereses, principios, ideas
Procedimientos/Protocolo/ Desempeño	Características motivacionales, sociales y de personalidad de los niños entre 6 y 12 años, así como los contextos familiares y sociales en los que se desenvuelven, relacionado con tipos de cambio, transiciones, trayectorias a lo largo del tiempo.	Tipos de cambio, transiciones, contextos en relación a uno mismo mientras transcurre la asignatura, y reflexión del proceso.

6.4 CONTENIDOS

Tradicionalmente la sección de los contenidos de las guías docentes constituía la parte central de la planificación de una asignatura, en tanto en cuanto es donde se concretaba qué se iba a trabajar, aprender o enseñar. Incluso hoy en día, teniendo en cuenta algunas de las guías analizadas en el capítulo tres, muchas guías siguen presentando los contenidos con un formato de índice de libro muy desarrollado, que muchas veces parece reproducir los contenidos de los manuales más empleados. Los siguientes siete temas, tomados del apartado de contenido de una de las guías analizadas, es un buen ejemplo, bastante común, de lo que acabo de plantear:

1. Introducción a la psicología del desarrollo
2. Desarrollo humano: perspectivas teóricas
3. Estudio del desarrollo durante la etapa de 6 a 12 años: Contextos Sociales
4. Estudio del desarrollo durante la etapa de 6 a 12 años: Desarrollo de la Cognición y el Lenguaje
5. Estudio del desarrollo durante la etapa de 6 a 12 años: Desarrollo Personal, Social y Emocional
6. Estudio del desarrollo durante la etapa de 6 a 12 años: Desarrollo Físico y Perceptual.
7. Estudio del desarrollo durante la etapa de 6 a 12 años: Trastornos del Desarrollo y Dificultades de Aprendizaje.

Los temas mencionados están relacionados, a su vez, con el contenido de las competencias planteadas la orden ECI/3857/2007, especialmente la dos y la tres, directamente relacionadas con el conocimiento de las características contextuales, sociales, afectivas y cognitivas de la etapa comprendida entre los 6 y los 12 años. Igualmente cubren los temas tradicionalmente desarrollados en muchos manuales, comúnmente utilizados.

Aunque podría representar una opción a la compleja tarea de decidir qué contenidos trabajar, creo que conviene reflexionar un poco más acerca de qué contenidos sería interesante seleccionar a partir de una amplio rango de posibilidades.

Podríamos plantear que si la enseñanza actual, como hemos estado viendo, está basada en el desarrollo de ciertas competencias, los contenidos no deberían ser tan relevantes, en el sentido de que valdría cualquier contenido, siempre y cuando las competencias que son objeto de una asignatura, se desarrollaran. No obstante, también es cierto que se podría plantear

la discusión acerca de qué contenidos resultan más apropiados o consecuentes con la elección de ciertas competencias. Incluso yendo más allá, también nos podemos plantear en qué consiste realmente un contenido en una enseñanza basada en competencias.

En nuestro caso vamos a plantear varios módulos generales que vinculados con asuntos problemáticos importantes, en relación al desarrollo en general y al desarrollo de la niñez en la etapa de la escolarización en particular. Al plantearlos como módulos, pretendo sobre todo tratar de ver de manera la etapa que va desde los 6 a los 12 años, como una integración de aspectos evolutivos, tales como desarrollo cognitivo, social, afectivo, que actúan de manera coordinada para determinar la experiencia de un sujeto activo.

Módulo 1. Fundamentos básicos del Estudio del Desarrollo Humano. 0,5 Crédito ECTS.

¿Qué entendemos por desarrollo? ¿cuál es su relación con el cambio? ¿cuáles han sido las principales cuestiones debatidas en la Psicología del Desarrollo? ¿cuáles son las principales teorías explicativas actuales? ¿cómo se puede estudiar el desarrollo? ¿qué ventajas e inconvenientes tienen cada una de las diferentes modalidades metodológicas (longitudinales, transversales, secuenciales)? ¿qué consecuencias o qué impacto genera en la práctica educativa asumir una manera de entender el desarrollo?

Módulo 2. La transición de la infancia a la niñez: el inicio de la escolarización. 2 Créditos ECTS.

¿Cómo piensa y da sentido a su mundo un niño al inicio de la escolarización? ¿en qué consiste el llamado “pensamiento mágico”? ¿cuánto dura? ¿Qué lo sustituye? ¿cómo se relaciona socialmente en este momento con sus iguales y con los adultos? ¿cómo influye el estilo parental en el desarrollo de la niñez? ¿qué emociones son las más características en este momento y qué trayectorias son más típicas? ¿cómo regula su conducta en cuanto a lo que está bien y mal? ¿cómo influye lo anterior a la hora de empezar a leer, escribir y empezar a desarrollar concepciones numéricas? ¿qué importancia tiene el juego en el aprendizaje del niño? ¿cómo tener en cuenta estas características en una propuesta curricular?

Módulo 3. La niñez intermedia 1 Crédito ECTS.

¿Cómo piensa y da sentido a su mundo un niño a mitad de Primaria? ¿en qué consiste el llamado “pensamiento operacional concreto”? ¿cómo se relaciona socialmente en este momento con sus iguales y con los adultos? ¿cómo influye en cuanto a lo que está bien y mal? ¿cómo influye lo anterior a la hora de dar sentido a su aprendizaje? Principales contextos del desarrollo infantil: la familia, los iguales y los medios de comunicación (televisión y “nuevas pantallas”).

Módulo 4. La transición de la niñez a la adolescencia. 1 créditos ECTS

¿Qué demanda la sociedad a los adolescentes? ¿Qué entendemos por adolescencia temprana o emergente? ¿en qué consiste el pensamiento abstracto y las habilidades metacognitivas? ¿por qué surge ahora la tarea de construcción de la identidad? ¿por qué surge ahora la identidad de género? ¿hay cambios en el desarrollo moral de un adolescente en comparación a sí mismo cuándo era un niño? ¿cuál es la base de todos estos cambios? ¿qué influencia tienen los grupos de iguales en esta etapa? ¿cómo da sentido a su aprendizaje en este momento?

Módulo 5. El desarrollo integrado: modelos generales 0,5 créditos ECTS.

¿qué regularidades muestra el desarrollo a lo largo de esta etapa? ¿Qué características son distintivas de cada momento de la niñez? ¿cómo preparar la transición a la educación secundaria? ¿cómo influyen en el desarrollo fenómenos actuales tales como la globalización, los movimientos migratorios, los cambios sociales y demográficos, y el uso de nuevas tecnologías? ¿qué áreas podrían considerarse como problemáticas o de riesgo? ¿cómo influye en el desarrollo la sociedad digital?

Con estos cinco módulos se pueden cubrir algunos de los temas más conocidos e investigados en la etapa que transcurre entre la niñez y la adolescencia. No obstante, el propósito de la asignatura no consiste en conocer teóricamente la información que subyace a cada una de las preguntas formuladas en cada módulo, sino a saber emplear y movilizar dicha información ante situaciones representativas de esta etapa que tiene lugar a lo largo de de 6 años. En otras palabras, este contenido está al servicio del desarrollo de las competencias mencionadas en el anterior apartado. Dicho contenido será tratado por medio de diferentes textos, transparencias, vídeos (películas), documentales científicos y páginas web especializadas (incluyendo blogs y wikis).

Igualmente, considero un contenido importante el proporcionado por las propias experiencias de aprendizaje de los alumnos a lo largo del cuatrimestre, bien en forma de elaboración teórica (en el sentido de que ellos mismos irán construyendo colaborativamente la información), bien en forma de conexión con su propio desarrollo personal, que también podrán compartir por medio de instrumentos empleados a tal fin.

De nuevo quiero volver a recalcar la idea de generar una visión integrada del desarrollo, sin enfatizar ningún aspecto específico por separado (desarrollo cognitivo, moral, social). Es por eso que el último módulo tiene un propósito principal de integrar la información trabajada con anterioridad, además de facilitar también la integración personal de lo trabajado más vivencialmente a lo largo de la asignatura.

6.5 METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

En esta sección voy a tratar de expresar cómo organizar un contexto de aprendizaje que permita trabajar las competencias mencionadas anteriormente, por medio de los contenidos centrados en la psicología del desarrollo centrados principalmente en el período escolar de la educación primaria, comprendiendo entre los 6 y los 12 años.

Como vimos en el análisis de las guías, en el capítulo 3, este apartado suele identificar principalmente las modalidades de enseñanza (tecnologías) que se suelen utilizar a la hora de dar la asignatura: clases magistrales, aprendizaje basado en problemas, análisis y comentarios de textos en seminarios, talleres prácticos, presentación por parte de los alumnos, análisis de casos, trabajos monográficos, debates, tutorías individuales y de grupo, etc.... Generalmente es también bastante usual presentar en una tabla las actividades de aprendizaje utilizadas, acompañadas de una estimación del tiempo de trabajo dedicado por parte del alumno, teniendo en cuenta el cómputo general de la asignatura.

Tabla 10. Representación de la metodología y la estimación del volumen de trabajo del alumno, recogido a partir de una guía docente.

Metodología y Volumen de trabajo			
Créditos: 6 ECTS		Horas:150	
ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	VOLUMEN DE TRABAJO		
	PRESENCIALIDAD	TRABAJO AUTÓNOMO del alumnado (estimado)	HORAS TOTALES
Clase magistral	30		30
Asistencia clases prácticas * (aula / sala de demostraciones / prácticas simuladas)	20	5	25
Prácticas de campo (externa)			
Realización de seminarios	5	5	10
Realización de talleres o trabajos grupales		10	10
Realización de exámenes	2		2
Asistencia a Tutoría Académica-Formativa (presenciales y virtuales)	3	5	8
Realización de trabajos teóricos			
Realización de trabajos prácticos		20	20
Realización de actividades complementarias			
Estudio preparación clases teóricas		15	15
Estudio preparación clases prácticas		15	15
Preparación de exámenes		15	15
[Otra (especificar)]			
[Otra (especificar)]			
HORAS TOTALES	60	90	150

Lo que pretendo en este apartado, más allá de especificar las actividades de aprendizaje que se podrían realizar, es una explicitación y una reflexión acerca de qué metodologías resultan más apropiadas a la hora de llevar a cabo un curso cuyo propósito es el desarrollo de competencias complejas. En este sentido, considero, primero que nada diferenciar la metodología (aquellos principios y procesos basados en teorías acerca de cómo aprendemos, que nos van a permitir secuenciar, organizar y seleccionar diferentes actividades y recursos tecnológicos, así como regular el tipo de relación e interacción con los estudiantes) de la tecnología (aquellas actividades concretas y recursos tecnológicos específicos que se lleven a cabo).

Las dos metodologías que voy a proponer, de manera integrada, son por una parte la creación de un contexto de aprendizaje colaborativo y por otra parte el aprendizaje experiencial. Ambas creo que pueden posibilitar un entorno de enseñanza y aprendizaje que facilite el desarrollo de las competencias de esta asignatura.

6.5.1 BASE EPISTEMOLÓGICA DE LA ASIGNATURA

Antes de describir ambas metodologías considero importante especificar la epistemología constructivista en la que se basan. Dicha epistemología constructivista, integrando una perspectiva individual como sociocultural, está basada en los trabajos e ideas obtenidos a partir de Piaget (1975), von Foerster (2003), Vygotsky (1979), Bruner (1972) y Rogoff (1997). Bien sea desde una perspectiva individual (enfaticando la actividad del aprendiz que construye y reconstruye, asimila o acomoda sus conocimientos previos) o social (resultado de la interacción con otros miembros de la sociedad más expertos en las prácticas intelectuales y en las herramientas que la sociedad dispone para mediar la actividad intelectual), el constructivismo enfatiza un papel activo por parte de los aprendices.

Si desde una noción individual del constructivismo se fomenta la idea de que aprendemos por medio de sucesivos procesos de acomodación, transformación o reestructuración de nuestros aprendizajes previos, los representantes de una noción sociocultural del constructivismo han desarrollado conceptos que también enfatizan esta idea de cambio inherente al aprendizaje tales como el concepto de 'apropiación participativa' (Rogoff, 1997): *"modo en que los individuos se transforman a través de su implicación en una u otra actividad, preparándose en el proceso para futuras participaciones en actividades relacionadas"* (p. 113). Para Rogoff (1997), más que de un mero proceso de adquisición, y de ahí su

paralelismo con el proceso de acomodación más piagetianos, la apropiación participativa implica un proceso de conversión, reflejando pues un proceso de reconstrucción más complejo.

En síntesis, desde una epistemología constructivista se fomenta un aprendizaje basado en la experimentación, promoviéndose que los estudiantes realicen sus propias inferencias, descubrimientos y conclusiones. La función del profesor no consiste simplemente en observar y evaluar, sino en implicarse junto a los estudiantes a medida que van completando las actividades, planteándoles nuevas preguntas, corrigiendo errores, alentando su razonamiento y promoviendo el afrontamiento de los diferentes conflictos que vaya apareciendo. Como plantean von Foerster y Poerksen (2003) oponiendo el constructivismo a una visión de la enseñanza más “realista” y transmisiva: *“no puedes transmitir conocimiento. No se puede concebir como un objeto o una cosa que se pueda transferir desde A a B, como puedes hacer con el azúcar, cigarrillos o el café, con el fin de generar cierto efecto en un organismo. Tal y como lo veo, el conocimiento es generado por las propias personas. El principal factor es el de proporcionar las condiciones que permitan que dichos procesos de generación y creación tengan lugar. La imagen de estudiante que surge es muy diferente (...) Deja de ser pasivo. No son una caja vacía o un contenedor que alguna autoridad sabia pueda llenar con fechas y datos (...) Desde esta perspectiva el aprendiz aparece como un constructor activo. Son los únicos capaces de crear su conocimiento”* (pp.69-70).

Tanto la metodología del aprendizaje colaborativo como la del aprendizaje experiencial están basadas en una epistemología constructivista del aprendizaje (y el desarrollo). A continuación, voy a detallar las características fundamentales de ambas propuestas metodológicas.

6.5.2 LA METODOLOGÍA DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO

El elemento fundamental de una metodología de aprendizaje colaborativo es que los alumnos tienen que colaborar entre sí para conseguir realizar una tarea de aprendizaje (Marchesi y Martín, 1998), o cumplir con un objetivo de aprendizaje compartido (Johnson y Johnson, 1999). Pero más allá de que los alumnos tengan que interactuar entre sí para conseguir un mismo objetivo, en un contexto de interdependencia, y más allá de las diferentes técnicas de aprendizaje cooperativo que hay disponibles (véase la revisión llevada a cabo por Johnson, Johnson y Stanne, 2000), en nuestra opinión lo que caracteriza una metodología de

aprendizaje colaborativo frente a procedimientos técnicos más cooperativos, es :

- La creación de un proceso abierto de exploración e indagación, cuyo resultado dependerá de la calidad de la interacción entre todos los participantes.
- Basado en la relación de confianza establecida entre el profesor y los estudiantes
- Manteniendo una relación simétrica y horizontal
- Donde el profesor es una parte activa más de todo el proceso de aprendizaje, con un rol diferente pero que no implica necesariamente diferencias en cuanto a la autoridad, que reside en la clase como un todo, responsables en sí del éxito o fracaso de la actividad realizada.
- Que enfatiza más que los contenidos los procesos de aprendizaje que tienen lugar a lo largo del tiempo.

En este sentido Anderson (1999) en el contexto de la enseñanza de competencias complejas relacionadas con la formación de psicoterapeutas, desde un enfoque del construccionismo social, plantea que: *“el objetivo del docente no es exportar lo que sabe (un contenido predeterminado), ni suministrar una receta para hacer terapia (un manual de técnicas), ni decirle al estudiante qué hacer, ni corregir errores. El objetivo es dar al estudiante la oportunidad de incorporarse a una indagación compartida de temas en cuestión, y a la búsqueda compartida de una conclusión (...) esto requiere que el docente confíe en la capacidad de iniciativa de la otra persona, y también en el proceso y la relación”* (pp. 322-323). Es en la creación de un contexto de indagación donde emergen relaciones colaborativas entre los participantes de dicha indagación, donde *“todos los participantes –docente y alumno- aprenden y cambian porque cada uno construye algo nuevo y diferente a partir de compartir, explorar, conectar y entrelazar las voces propias y de los otros”* (Anderson, 1999) p. 325. Como parte de este tipo de actividad colaborativa de aprendizaje, en el que se cambia al construir algo nuevo entre todos, es posible que los estudiantes generen un mayor sentido de autonomía y autorreflexión a la hora de aprender, así como de apropiación de lo aprendido (Rogoff, 1997).

Es por esto que definiendo, dentro de esta metodología de aprendizaje, la importancia de generar un contexto colaborativo, que va más allá de usar técnicas cooperativas, que muchas veces pautan demasiado las actividades, disminuyendo la capacidad de que los alumnos se apropien de la actividad, generando a su vez mayor capacidad de autonomía. Como planteaba en otro texto (Iborra, García, Margalef y Samaniego, 2010) en mi opinión, la creación de contextos colaborativos de aprendizaje, al hilo de lo planteado en el capítulo dos en la discusión

acerca de qué contextos resultan más apropiados para estimular el desarrollo, puede facilitar que los estudiantes sean más autónomos y autodirigidos, incrementando la posibilidad de que se consideren más autores y responsables de su propio aprendizaje y el de sus compañeros (Kegan, 1994, Baxter-Magolda, 2000). Conviene recordar la necesidad de generar situaciones complejas poco estructuradas, que supongan un conflicto y un desafío para los estudiantes, proporcionando al mismo tiempo una situación de apoyo y confianza para que los estudiantes sientan que pueden permitirse explorar. De nuevo, como plantea Kegan (2000), más que generar un aprendizaje informático podemos facilitar un aprendizaje transformacional, si enfatizamos no tanto cambios en lo que se aprende, sino cambios en nuestra manera de aprender, en cómo aprendemos.

Es aquí, desde una perspectiva amplia, donde esta metodología de generar contextos colaborativos puede facilitar la elaboración de la segunda competencia planteada en este proyecto docente: reflexionar sobre el propio desarrollo usando los modelos teóricos empleados, aplicándolos de manera personal. Al reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, sea el que sea que haya sido, se plantea una reflexión más compleja acerca de por qué un alumno ha aprendido como lo ha hecho, de qué ha dependido, si se ha generado un proceso más o menos autónomo y cuáles han sido las razones de ello. En este sentido, se puede trabajar el desarrollo del alumno por medio de la reflexión de su propio proceso de aprendizaje a lo largo de un cuatrimestre, en el que se le han dado opciones para que decidiera por sí mismo sobre qué aprender y cómo hacerlo. Así más allá de que su conducta suponga una adaptación instrumental para cumplir con ciertas demandas (aprobar, aprender, obtener X créditos) también, siguiendo a Overton (2006), sería un ejemplo de una conducta expresiva resultado de cierta estructura subyacente, entendiendo por estructura una organización compleja y dinámica entre diferentes elementos (cognitivos, sociales, afectivos, motivacionales) respondiendo en un contexto determinado, que contribuye a crear el significado (individual y grupal) que tiene la actividad de participar en la asignatura. Ser más consciente de esto, igualmente puede facilitar entonces una mayor comprensión de la primera competencia, “analizar y comprender casos desde una perspectiva evolutiva generando hipótesis explicativas sobre el funcionamiento psicoeducativo de un estudiante”, en el sentido de constituir él mismo, un caso con el que y del que aprender.

6.5.3 LA METODOLOGÍA DEL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL CENTRADO EN EL PROCESO

La metodología de aprendizaje colaborativo, tal y como la entendemos, facilita la creación de un contexto amplio de aprendizaje. En sí, como hemos visto, no determina pautas específicas de actuación. Es por ello, y sobre todo para ayudar a dinamizar las sesiones específicas de cada día, que resulta muy complementario una metodología de aprendizaje experiencial centrado en procesos (Ingarfield, 2007).

Dicha metodología de aprendizaje experiencial, se basa en la idea construir el conocimiento a partir de la exploración de propia experiencia personal sobre aquello que se esté trabajando. Dicha experiencia personal, además se beneficia de las experiencias personales de los demás participantes, de manera que se tiene en cuenta la variedad de posibilidades experienciales que puede haber sobre un mismo tema. El docente facilita la exploración estimulando las ideas previas, las comprensiones intuitivas, la experiencia personal sobre aquello que se va a trabajar, de manera que puede construir a partir de ahí, introduciendo progresivamente modelos más formalizados, que pueden ser por lo tanto, comparados con la experiencia personal y grupal. La idea no es forzar que la experiencia personal coincida con el modelo formal, sino respetar las posibles diferencias, que podrían en todo caso, enriquecer el propio modelo formal. También es posible entre todos crear un modelo conjunto, más formalizado y compararlo entonces con modelos teóricos más formales todavía, buscando no sólo similitudes sino también diferencias y excepciones. El propósito es fomentar el proceso de indagación desde la experiencia, en vez de dirigir la exploración desde la teoría. Una muestra de este proceso experiencial fue expuesto cuando operativizamos la competencia de analizar y comprender casos.

La diferencia principal de esta metodología con el clásico modelo de aprendizaje experiencial desarrollado por Kolb (1984) es que por un lado está menos centrado en los contenidos experienciales y más en los procesos que dan lugar a dicha experiencia, segundo que los modelos formales que se pueden presentar en las últimas fases, son cuestionados y comprobados a partir de la experiencia personal de los participantes, en vez de imponerse sobre estos últimos. El esquema general a seguir es el siguiente (Ingarfield, 2007):

1. El Formador introduce el tema: Una configuración (set up) abierta, enfoque sobre el tema a explorar, lo suficiente para que los participantes tengan un sentido general del tema.
2. Los Participantes hacen: Sin idea fija, solo lo suficiente para enfocar el explorar.
3. Los Participantes comprueban: ¿Qué han sacado?
4. Los Participantes dicen: Comparten la variedad de experiencias.
5. El Formador demuestra/ dice: Introduce el modelo formal.
7. Los Participantes comprueban con y contra su propia experiencia.
8. Juntos identifican las variaciones en los resultados y los límites del modelo.

La metodología de aprendizaje experiencial requiere tiempo, de ahí que generalmente se utilice en entornos de formación intensivos, con sesiones de más de cuatro horas de duración. Una adaptación de este modelo al contexto de enseñanza universitario, en el que hay que ceñirse a un horario de dos horas generalmente, podría ser el siguiente. Nótese que presenta un carácter recursivo, de manera que pueda aplicarse a lo largo de varias sesiones y no para concretar el desarrollo de una sesión específica (Iborra et al. 2010, p. 74):

1. Considera cuál es el contenido con el que tienes que trabajar y pregúntate:
 1. ¿Por qué es importante en tu disciplina?
 2. ¿Cuáles son las principales competencias relacionadas con dicho contenido?
 3. ¿Qué puedes hacer tú diferentemente en comparación con tus estudiantes cuando aplicas los temas del contenido tratado?
 4. ¿Cómo podrías trabajarlos o practicarlos? ¿qué podría considerarse un buen ejemplo de práctica?
2. Pregunta a tus estudiantes sobre:
 - Las razones por las que vienen a tus clases.
 - Sus propósitos y objetivos, más allá de aprobar.
 - Su conocimiento tácito sobre el tema general e incluso sus competencias previas en relación a dicho tema.
3. Inicia la clase presentando una gran pregunta o problema desafiante que subyace al tema a trabajar.
4. Conecta, cuando sea posible, esa gran pregunta con algunos objetivos o propósitos expresados por tus estudiantes.
5. Empieza la exploración de algunos temas relacionados con el gran problema. Antes de presentar ninguna información formal, ¿cómo podría ser posible explorarlo?
6. Escucha con detenimiento lo que comentan tus estudiantes tras su exploración, atendiendo a su comprensión en ese momento. A partir de ahí considera qué sería más importante en ese momento para avanzar por medio del proceso de exploración.
 - ¿Leyendo algún texto?
 - ¿Proporcionando alguna explicación formal?
 - ¿Sugiriendo una práctica, un nuevo ejercicio o experimento?
7. Aplica tu decisión y espera hasta que tengas nueva información del trabajo de exploración de los estudiantes. Repite paso 6. Un primer ciclo de investigación se inicia aquí.
8. Compara el proceso de indagación seguido por tus estudiantes y tu experiencia, en términos de lo explorado en el punto 1. ¿Te estás separando demasiado de ahí? ¿lo sigues de manera demasiado estricta? ¿se está cubriendo el principal contenido? ¿se están practicando las principales habilidades?
 - Las razones por las que vienen a tus clases.
 - Sus propósitos y objetivos, más allá de aprobar.
 - Su conocimiento tácito sobre el tema general e incluso sus competencias previas en relación a dicho tema.
9. Presta atención al desempeño de tus estudiantes:
 1. ¿Vienen a clase?
 2. ¿Parecen... interesados, perdidos, desinteresados, comprometidos, intrigados, aburridos?
 3. ¿Cómo están trabajando en grupos? ¿sería interesante cambiar los grupos naturales que se forman? ¿sería interesante mezclarlos?
 4. ¿Es necesario estudiar directamente su propio proceso de aprendizaje?
 5. Según esto, ¿puedes cambiar algo en el paso 6? ¿Vale la pena añadir nuevo contenido, algún ejercicio, una pregunta?
10. De la información obtenida de los pasos 9, 8 y 7 sigue calibrando el proceso completo, revisando la dirección planteada al comienzo e incluso considera hasta qué punto dicha dirección es apropiada.
11. Considera cuando sería útil empezar a finalizar el proceso de exploración para presentar algún producto objetivo como resultado de ese proceso. Inicia procesos convergentes para terminar, en vez de plantear líneas de pensamiento más divergentes.

Esta secuencia se puede adaptar al trabajo cotidiano en el aula. Como se puede observar, la clave está en la calibración de los bucles de exploración indicados en los puntos 6 y 7. Los puntos 8-11 implican la actividad de supervisión de dicho proceso de indagación o

exploración, en el sentido de mantenerlo añadiendo más material o atendiendo a posibles incidencias (relacionadas con cómo se está trabajando, pérdidas de interés o sentido, grado de participación e implicación, maneras de progresar cuando la exploración se estabiliza o se ha halla bloqueada) o finalizarlo. Por lo tanto, al igual que el contenido que se esté explorando, resulta clave el proceso que se sigue durante dicha exploración, que al fin y al cabo, es lo que da sentido a la exploración en sí misma, generándose, como veíamos antes, un entorno colaborativo.

Con la intención de cumplir con la competencia de analizar casos complejos y significativos (y todas las competencias específicas asociadas a ella), generalmente se trabaja con una situación específica, en la forma de una película, noticia actual (en forma de artículo de prensa, reportaje gráfico, etc..) una dinámica específica que haya tenido lugar en clase, un proyecto interdisciplinar que integra varias asignaturas e incluso alumnos procedentes de diferentes asignaturas y/o titulaciones, etc... Igualmente se puede seguir el mismo esquema para trabajar la lectura en profundidad de textos teóricos.

Además del caso se facilita material teórico que pudiera servir para profundizar en el mismo, o igualmente se estimula que se busque material teórico pertinente. De esta manera también se puede trabajar cómo se busca información, cómo se interpreta la información e incluso constatar qué materiales se están empleando más o menos y por qué (muchas veces en función de su complejidad o dificultades de comprensión o aplicación). También es posible, además del material teórico, proporcionar una práctica más vivencial que aporte algunas ideas basadas en la propia experiencia personal y grupal, que ayude a comprender otras dimensiones del caso.

6.5.4 EL RECURSO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

Un aspecto fundamental para poder seguir y supervisar el proceso de indagación, tal y como se planteaba en el capítulo uno, lo constituye el uso de nuevas tecnologías de información y comunicación. En concreto planteo el uso de las siguientes herramientas tecnológicas:

1. Una plataforma virtual²² que permita realizar anuncios sobre el proceso de la asignatura, un calendario donde contar lo hecho y avanzar sesiones importantes, un espacio donde poder compartir material digitalizado (textos, presentaciones, enlaces web, vídeos) y la herramienta del foro de discusión (grupal de toda la clase y también por pequeños grupos, según la actividad

²² En concreto, en la Universidad de Alcalá se trabaja con la plataforma Blackboard.

realizada). El foro de discusión permite una primera elaboración compartida de la información trabajada con los diferentes casos, y permite igualmente hacer un fácil seguimiento del contenido que se va trabajando (su calidad, grado de elaboración, confusiones), así como también un seguimiento de cómo se está participando en la asignatura.

2. Una plataforma que permita la creación de Wikis²³ de manera que se pueda elaborar la información de manera colaborativa, editando entre todos un solo texto que integre las diferentes aportaciones individuales y grupales. En sí los wikis constituyen uno de los posibles resultados de aprendizaje de la asignatura.
3. Un blog individual, creado libremente por cada alumno, alojado fuera de la plataforma, aunque su enlace (y el de todos los demás) son accesibles desde dentro de la plataforma. Entre los blogs, como un más, también se incluye mi propio blog, en el que también voy reflexionando acerca de los contenidos y procesos que vivimos a lo largo de la asignatura. El blog está pensado para que cada alumno, como si de un diario personal de aprendizaje se tratara, elabore, reflexione e indague en aquellas cuestiones que él considere más oportunas. Dicho blog, también puede considerarse un resultado (emergente y progresivo) de aprendizaje. Supone un espacio personal, donde el alumno se responsabiliza y apropia, de aquello de lo que decide escribir.

Los foros, los wikis y los blogs facilitan el seguimiento y la supervisión del trabajo autónomo del alumno, más allá de los límites espaciales y temporales de la clase presencial formal. En sí implica tener en cuenta y aprovechar muchas de las habilidades que los alumnos tienen acerca del uso de las nuevas tecnologías, o si no es el caso, introducirles también en el uso de las nuevas tecnologías y su relación con la enseñanza y el aprendizaje. Las comunidades de aprendizaje surgidas a partir de redes de blog (Margalef, Iborra, Pareja, Castro, Domínguez, García, y Jiménez, 2007) pueden facilitar procesos de apropiación progresiva, aprendizajes reflexivos, críticos y significativos afectivamente (Iborra y Viejo, 2010). El blog facilita organizar y elaborar las ideas, incrementando las posibilidades de conexión entre diferentes fuentes documentales: textos trabajados en clase, textos buscados por los propios alumnos en libros,

²³ En concreto uso una herramienta creada por un profesor del departamento de Teoría de la Señal, con quien he colaborado y colaboro de manera asidua, denominada ALMA: Aula Libre Multidisciplinar Abierta. <http://www2.uah.es/alma/>

artículos de revistas, otros blogs, páginas web especializadas, vídeos, experiencias personales, canciones, imágenes, etc... Las mayores posibilidades audiovisuales que permite la red, en este sentido, facilita la elaboración de la información. Además, la creación de una comunidad de aprendizaje que potencia las relaciones entre aquellos que participan y pertenecen a la misma, genera la estructura para que dicha actividad reflexiva pueda tener lugar.

Un aspecto fundamental de estas redes que se pueden generar mediante estas nuevas tecnologías es que también contribuyen a la creación de una mayor autonomía y autodirección, contribuyendo igualmente al desarrollo de la segunda competencia que planteo. Compartir información, experiencias, recursos, comprensiones entre todos los participantes sienta también las bases para que emerja un sentido de responsabilidad y compromiso con una audiencia de la que se forma parte. Los sentimientos de pertenencia, la responsabilidad por saberse leídos, escuchados, tenidos en cuenta, facilita también la emergencia de un contexto de confianza, que permite profundizar en la relevancia del contenido que se trabaja, implicando así aún más a los participantes y contribuyendo a que el proceso de aprendizaje en sí, sea justamente eso, relevante, que tenga sentido.

6.5.5 PROPUESTA CONCRETA DE ACTIVIDADES

Como una manera de concretar este apartado expongo a continuación una serie de actividades que podrían formar parte del desarrollo específico de esta asignatura. Se presentan como una propuesta posible de trabajo, abierta a incluir otras opciones pudieran emerger a lo largo de la puesta en práctica de la asignatura. Todas ellas han sido aplicadas en cursos anteriores de asignaturas similares, centradas todas en la Psicología del Desarrollo²⁴.

PRIMERA SESIÓN.

La primera sesión es particularmente importante, en el sentido de constituir la primera oportunidad para conocer a los alumnos y empezar a promover una participación activa por su parte. Igualmente es una sesión importante para conocer sus conocimientos previos sobre la asignatura, sus concepciones implícitas acerca de nociones básicas como cambio, desarrollo, ciclo vital, así como conocer sus expectativas acerca de lo que les gustaría aprender, cómo

²⁴ Asignatura Psicología de la Infancia y la Adolescencia en la Licenciatura de Psicopedagogía.
Asignatura Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad, en el Master de Formación de Profesorado de Secundaria.

aprenderlo y por último, conocer las razones y propósitos por las que están en la asignatura. Explorar todas estas cuestiones es el objetivo de esta primera parte introductoria de la asignatura. La prioridad de la sesión, por lo tanto, consiste en conocer a los alumnos, sus intereses, conocimientos, expectativas, propósitos, así como por supuesto, darse a conocer a uno mismo en el rol de profesor. Por lo tanto, los propósitos fundamentales de empezar así son los siguientes:

- facilitar una participación activa de los alumnos desde el primer momento.
- establecer una línea base sobre la que comparar lo que vayan consiguiendo a lo largo de la asignatura
- empezar a establecer un contexto de responsabilidad y compromisos compartida (entre profesores y alumnos), conseguido al indagar qué les gustaría aprender y cómo, así como qué no les gustaría. El profesor a su vez también puede establecer sus expectativas, sus razones y propósitos y negociar el curso con los alumnos, en términos de qué trabajar, cómo hacerlo y por qué. Igualmente se puede negociar qué concepción de la evaluación se va a aplicar, cómo se va a aplicar y por qué.
- tratar de generar interés en la asignatura por lo que les puede aportar en su formación.
- facilitar que los alumnos se conozcan un poco más entre sí, además de conocer al profesor.

Una manera de hacer esto, inicialmente, consiste en pedir que se junten en grupos de 4-5 personas, con las que puedan empezar a compartir y explorar por qué están matriculados en esa asignatura y qué buscan conseguir. Posteriormente añadir qué conocen ya sobre los contenidos o qué competencias tienen relacionadas con la asignatura. Igualmente se puede plantear que escriban preguntas concretas que se formulan en relación al desarrollo en general o el desarrollo de la niñez y la adolescencia en particular.

Tras los sucesivos momentos de poner en común en un solo grupo grande lo explorado por cada grupo, se puede concluir presentado o negociando una propuesta de la asignatura. El tiempo a dedicar a esta primera parte es de tres horas.

SEGUNDA SESIÓN. Concepciones implícitas sobre el desarrollo.

A partir del trabajo de Pecharromás y Pozo (2008) y Pozo (2009) sobre concepciones implícitas del aprendizaje y creencias epistemológicas, se plantea una sesión en la que los alumnos puedan explicitar sus concepciones implícitas acerca del desarrollo, que estarán en

gran medida mediatizando y modulando su propio aprendizaje. Dichas concepciones, como plantean los autores citados, constituyen uno de los aspectos más complejos tanto de conocer como de cambiar.

La manera de hacerlo, con el fin de respetar la complejidad de las concepciones, así como su naturaleza implícita, es pedirles que realicen un dibujo individual en el que representen mediante una metáfora o un símbolo el desarrollo. Una vez dibujado la tarea consiste en juntarse en grupos de 5-6 personas para compartir sus dibujos. Una vez conocen la variedad de maneras de expresarse así como los diferentes temas que se hayan elegido, se explora con el grupo grande qué temas son más regulares y comunes. Una opción aquí, dependiendo del tiempo, consiste en juntarse con aquellos que han elegido un mismo tipo de dibujo o un mismo tema y analizar las similitudes y diferencias, las implicaciones de la metáfora seleccionada en función de lo que presupone o asume como necesario, ventajas e inconvenientes, etc... Finalmente se ofrece el capítulo de Deutch, y Börges, (2007). *Draw your life! Investigations of pictorial representations of life courses*²⁵, como material teórico con el que poder profundizar. Dos horas.

TERCERA SESIÓN. Clase introductoria sobre conceptos básicos sobre el desarrollo.

En esta tercera sesión se introducen algunas nociones básicas del desarrollo como la relación entre tipos de cambio y desarrollo, el tiempo cronológico y el desarrollo, el debate entre la continuidad y la discontinuidad, la herencia y el medio, la influencia de momentos críticos en el desarrollo, la importancia del contexto histórico y sociocultural, las concepciones del ciclo vital y el curso vital, sucesos vitales y transiciones normativas, no normativas e históricas, momentos decisivos, tareas del desarrollo, etc... Igualmente se introducen nociones propias del estudio del desarrollo desde los sistemas dinámicos como oscilación, variación, atractor, trayectoria, sistema no lineal, el principio ortogenético de Weiner, etc...

Aunque gran parte de esta sesión es expositiva, hay dos actividades que se pueden llevar a cabo.

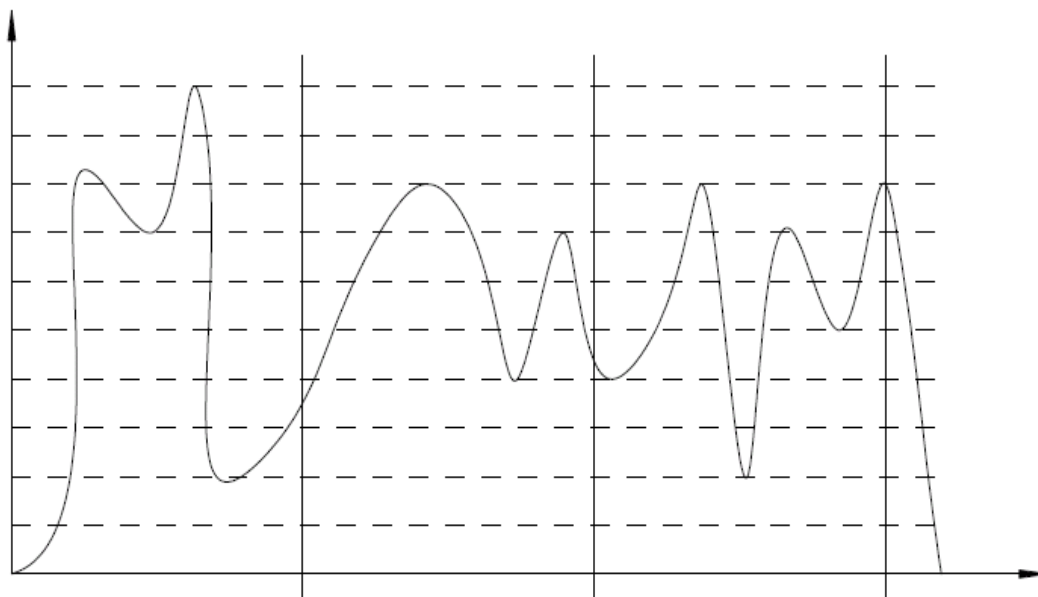
Una, antes de empezar la explicación, consiste en comparar una representación objetiva del desarrollo con una más subjetiva, por medio de un método similar: la línea de la vida o la línea del tiempo. En el primer caso, se les pide que tracen una línea en un folio y apunten en la línea aquellos sucesos más importantes que hayan vivido a lo largo de su vida, desde que

²⁵ Deutch, W. y Börges, C. (2007). *Draw your life! Investigations of pictorial representations of life courses*. En M. Watzlawik y A. Born (Eds). *Capturing Identity: quantitative and qualitative methods*, pp. 85-104. Lanham, Maryland: University Press of America.

nacieron hasta la actualidad. Una vez señalados dichos sucesos en esta manera objetivada-externa de representarlo, se les pide que ahora caminen por una línea imaginaria que pueden trazar en el suelo, de manera que cada avance en el espacio implique un avance temporal. La idea es colocarse al comienzo de la línea y con los ojos cerrados o abiertos pero concentrados, avanzar por la línea notando qué cambios son los que iban sucediendo en sus vidas, mientras son guiados o ayudados por un compañero, que realiza lo mismo una vez ha acabado su compañero. Finalmente la tarea consiste en comparar ambas maneras de exploración, para ver qué aspectos coinciden y cuáles son diferentes.

Finalizada esta actividad, puede tener lugar la presentación teórica, dado que hay elementos experienciales que podrán conectarse más fácilmente ahora con la explicación más formal. No obstante, antes de empezar se inicia la segunda actividad, que consiste en coger un folio y apuntar en una escala de 1 a 10 cuál es el interés de la clase, cada 10 minutos aproximadamente. De esta manera, mientras escuchan una explicación acerca de nociones acerca del desarrollo, pueden seguir el proceso de su interés a lo largo de la sesión, algo que tiene más sentido cuando se llega a la parte de los sistemas dinámicos y se explican cuestiones relativas al proceso de desarrollo, en contextos temporales de minutos y horas, como en el contexto de meses y años.

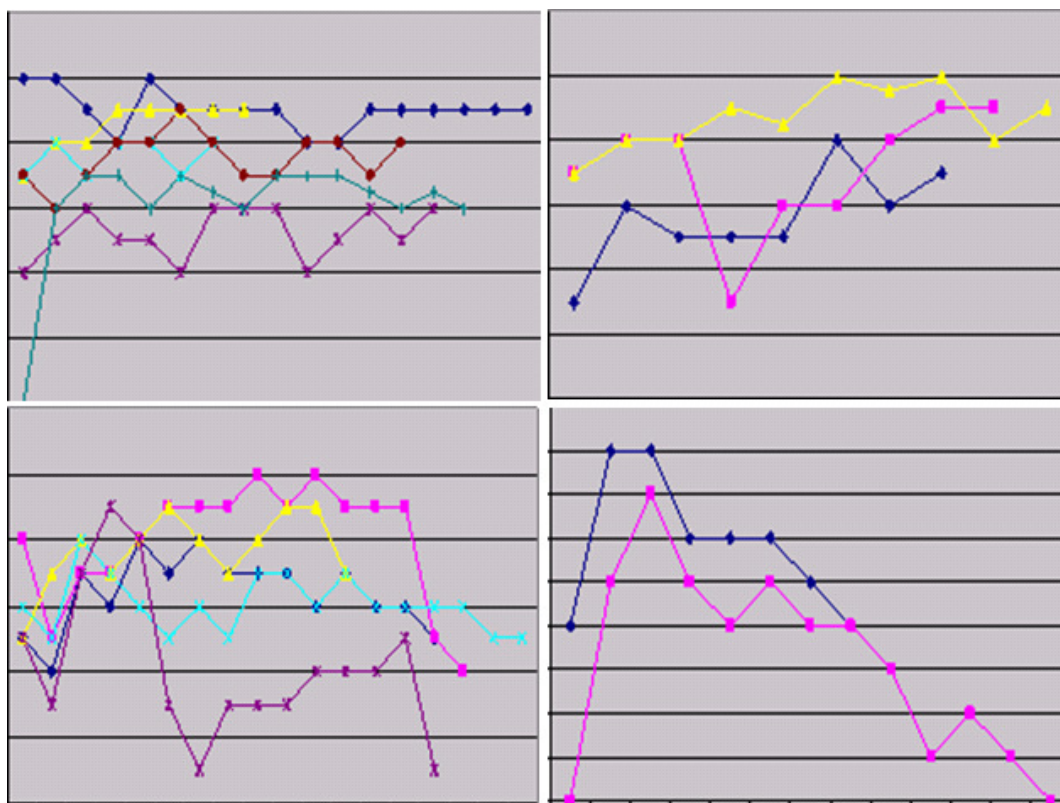
Figura 11. Evolución del interés de un alumno a lo largo de una clase expositiva de hora y media de duración.



Una vez recogidos varios ejemplos se pueden analizar buscando patrones en las

diferentes trayectorias del grado de interés experimentado, tratando de elaborar la relación con las nociones trabajadas, las razones de las fluctuaciones individuales e interindividuales (sin son debidas al azar o hay algo que las pudiera explicar, etc...). En la siguiente gráfica se recogen cuatro patrones diferentes, tras analizar 16 gráficas representando el interés percibido a lo largo de la clase que trataba el tema de nociones introductorias sobre el desarrollo. Han sido organizadas según el tipo de representación gráfica: estables, oscilantes, ascendentes y descendentes.

Figura 12. Patrones de las trayectorias de la evolución del interés de 16 alumnos a lo largo de una clase expositiva de hora y media de duración, sobre nociones básicas del desarrollo.



SESIÓN CUARTA. La transición al contexto escolar en primaria: las primeras clases trabajadas desde el desarrollo de las vinculaciones afectivas

En esta cuarta sesión se trabaja el suceso vital de la escolarización de un niño de 6 años, que comienza una nueva etapa. En este sentido se explora la transición de estas primeras

semanas, conectándolo con el tema del desarrollo del apego y los procesos de vinculación afectiva. Para ello se repasan conceptos asociados a la teoría del apego, tales como los estilos de apego y su manifestación en la niñez, maneras de evaluarlos adaptados a esta edad, las figuras de apego y su relación con los estilos parentales, componentes del modelo interno del apego, estabilidad y cambio asociado al modelo interno del apego, relación con el aprendizaje y la cognición, manifestación de la conducta del apego en función del contexto, etc...

Una actividad vivencial para iniciar la sesión consiste en pensar en qué persona elegirías para (1) que te acompañara al médico (a realizar una exploración de algo que han encontrado en unos análisis), (2) que te acompañara a un viaje a un lugar exótico que te ha tocado en un sorteo, (3) comunicar en primer lugar una buena/mala noticia. Una vez se ha respondido, se trata de ver cuánta gente ha elegido a la misma persona en las tres situaciones, o cuántas coincidencias hay. Y a partir de ahí explorar similitudes y diferencias entre lo elegido por diferentes personas, reflexionando acerca del concepto de figura de apoyo y su relación con un niño que inicia su proceso de escolarización en primaria.

Otra actividad está relacionada con explorar el proceso de vinculación hacia un objeto, desde que no nos pertenece hasta que construimos un sentido de pertenencia. La secuencia es la siguiente: en una primera fase se anuncia que se va a regalar un bolígrafo a la mayoría de los alumnos, y que traten de atender a lo que van experimentando, porque luego lo trabajaremos. Tras decir esto se va uno por uno entregándole un bolígrafo (negro o azul), y de vez en cuando no regalando ninguno a alguien (de manera que pueda notar la vinculación con algo que no está pero que esperaba). Una vez regalados los bolígrafos se pide que compartan en grupos cómo ha sido su experiencia, cuándo han empezado a sentir como propio el bolígrafo, cómo sienten y dónde la vinculación con él, etc... Tras escuchar sus comentarios, se anuncia que se van a recoger los bolígrafos, que realmente no se van a regalar porque se necesitan para otras prácticas. Tras decirlo se recogen todos los bolígrafos, dejando tiempo para notar la experiencia (de anticipación de la pérdida, del momento en el que se da el bolígrafo, etc...). Una vez recogidos se vuelven a formar grupos para explorar similitudes y diferencias en esta fase. Por último se anuncia que se van a volver a regalar los bolígrafos para proceder a volverlos a entregar (esta vez se puede respetar o no el color que se dio antes, entregarlo o esperar a que el alumno decida cuál coge, dárselo a todos o dejar a alguno sin bolígrafo, etc...). Tras esto se vuelven a formar grupos para compartir esta experiencia final y comparar las diferencias de la vinculación con el bolígrafo en comparación con la primera situación.

De esta manera se trata de trabajar los procesos afectivos implicados al fenómeno de la

vinculación afectiva, relacionándolo con la conducta de apego, la conexión con diferentes situaciones y sobre todo el modelo interno del apego en relación a su papel en nuestras creencias, expectativas, maneras de atender, emociones sentidas, recuerdos asociados, etc... todo ello relacionado con la experiencia de un niño en los primeros meses de escolarización en primero de primaria.

SESIÓN QUINTA. El desarrollo cognitivo en primaria: la transición de una explicación mágica de la experiencia a una concreta y lógica.

Para tratar esta sesión se pide que antes de ir a clase se vea la película *Secretos del Corazón* dirigida por Montxo Armendáriz y estrenada en 1997. Una vez en clase, tras ver la película se forman grupos de trabajo para empezar a elaborar toda una serie de temas recogidos en la siguiente guía:

Guía de Análisis del personaje "Javi" en la película "Secretos del Corazón" de Montxo Armendáriz (1997)

Algunas preguntas guía.

1. ¿Por qué crees que estamos centrándonos en este personaje de Javi (6-7 años)?
2. En términos de Psicología Evolutiva, ¿qué le pasa a Javi?
3. ¿Qué puede hacer Javi al principio y qué no puede hacer? ¿qué puede hacer Javi al final y qué no puede hacer? ¿cómo ha ido logrando llegar desde ese esta inicial al final? ¿qué ha ido haciendo? ¿cuáles son para ti los principales procesos que explican el proceso de cambio del protagonista? ¿Son cambios sin más o implican desarrollo? ¿Por qué?
4. Hay dos elementos simbólicos en la película con un interesante significado: la telaraña y el puente del río. ¿Crees que están conectados? ¿qué crees que significan?
5. ¿Cuál es el rol que tiene el hermano de Javi durante la película? ¿Te suena de algo en términos de alguna teoría evolutiva?
6. La película está ambientada probablemente en la España de los años 50. Imagino que notaréis los cambios generacionales desde entonces. Las preguntas sobre esto son:
 - a. ¿crees que el contexto escolar ha cambiado mucho desde entonces? ¿en qué sí y en qué no?
 - b. Si has identificado la transición principal que vive Javi, ¿crees que se viviría igual hace 60 años que ahora? Un niño actual de la misma edad, ¿tendría una transición similar o no? ¿de qué dependerían las similitudes y las diferencias?
7. Tras responder todo esto, ¿cuáles son para ti los principales conceptos teóricos con los que podrías conectar este caso?

La discusión se puede seguir en paralelo al desarrollo de las siguientes clases en los foros, que al final concluirán en un análisis conjunto en el wiki. En paralelo se proporcionan

textos relativos al desarrollo cognitivo, así como un vídeo sobre el desarrollo cognitivo de Piaget donde él mismo explica el sentido de los estadios por medio de varios experimentos con niños de diferentes edades. Tras el vídeo se pasa igualmente una guía de reflexión

Vídeo: LA EPISTEMOLOGÍA DE JEAN PIAGET

Los Experimentos.

EXPERIMENTO 1. Copiar el dibujo de un rombo o un triángulo.

EXPERIMENTO 2. La cuerda que se puede tirar. ¿Qué pasa si tiramos de un lado? ¿Es igual de larga en comparación con la otra cuerda que no está con un clavo?

EXPERIMENTO 3. Seriación.

Bárbara (3,5) (grande, pequeño)

Matthieu (6,5) (ensayo y error)

Catherine (9) (posee la estructura, no hace falta pruebas).

Preguntas que se hacen en el experimento:

¿cuántos elementos hay más grandes que el más pequeño?

¿cuántos elementos hay más pequeños que el más grande? (tapando para impedir que se cuente)

Es necesario deducir

EXPERIMENTO 4. Problema de reproducción del volumen.

Renaud (4) no noción de volumen (sólo altura)

Irene (5) ejemplo de transición

Matthieu (6,5) volumen no es igual que altura, comienzo de medida.

Didier (10) sí que mide, iguala el volumen con la superficie.

Popof (12) descompone el volumen por capas y lo relaciona por pisos.

Algunas Preguntas (a discutir en grupo y elaborar individualmente en el diario reflexivo)

¿Qué entiende Piaget por conservación y por reversibilidad?

¿Qué podríamos plantear desde una perspectiva sociocultural del desarrollo? ¿y desde una perspectiva de sistemas dinámicos?

¿Qué conclusiones principales extraes del vídeo?

¿Serías capaz de realizar alguno de los experimentos descritos en el vídeo y comprobar qué ocurre a partir de las teorías de Piaget?

SESIÓN SEXTA: El desarrollo sociomoral.

El caso analizado de Secretos del Corazón, representa una transición que integra cuestiones del desarrollo cognitivo, social y moral. En conexión con dicho caso se analiza aquí el modelo de Kohlberg y las críticas que ha recibido desde otros autores. Se analiza en relación a cómo fomentar un desarrollo moral, asociado a cuestiones de ciudadanía a lo largo de primaria, por ejemplo relacionado también con la utilización educativa de emociones morales tales como la vergüenza y la culpa.

Una primera actividad, asociada a este tema, supone el análisis de varias noticias relacionadas²⁶ con sentencias judiciales ejemplares y reflexiones sobre la función del castigo, como las realizadas por el juez de menores de Granada Emilio Calatayud Pérez, desde la perspectiva del desarrollo moral y los estilos parentales:

Ejemplos de sentencias:

- Una condena a 100 horas de clases de informática a un joven que había crackeado varias empresas granadinas provocando daños por 2000 €
- 100 horas de servicio a la comunidad patrullando junto a un policía local por haber conducido temerariamente y sin permiso.
- 50 horas dibujando un cómic de 15 páginas, en el cuenta la causa por la que condenaban, conducir un ciclomotor sin seguro; además de un par de visitas a la planta de traumatología de Granada.
- 100 horas sirviendo comida en un centro de indigentes a un menor que robó la cartera a un anciano
- Dos fines de semana con los bomberos a otro que quemó unas papeleras
- Pintar una estación al que causó destrozos en un vagón
- Sacarse el graduado escolar
- Ha condenado a varios fines de semana en prisión a unos padres que fomentaron el absentismo escolar de sus hijos.

Una vez discutido se presenta un vídeo²⁷ en el que el juez de menores, participando en una mesa redonda critica el papel de muchos psicólogos y psicopedagogos que han alentado sin quererlo estilos parentales permisivos. La tarea consiste en preparar una presentación para debatir los argumentos utilizados por el juez.

Se presenta material teórico para preparar esta práctica relacionada con los estilos parentales, las emociones morales. Discusión acerca de si los modelos parentales influyen también en el rol del profesor con los alumnos, o es un modelo que se podría tener en cuenta para interpretar ciertas situaciones en las aulas relacionadas con la violencia escolar.

Otra actividad consiste en el análisis de una situación familiar que presenta un dilema moral, ante el que cada alumno se posiciona argumentando las razones de lo haría o no haría. A continuación se lee una transcripción de una sesión con una adolescente de 12 años que se encontraba internada en un centro de menores debido a sus problemas de disciplina en casa. En la transcripción se puede leer las preguntas y las respuesta ante el mismo dilema moral. Tras analizar el tipo de respuesta de la adolescente no por su contenido, sino por qué significa en función del modelo de Kohlberg, se compara dicha respuesta con la que cada uno dio antes, para ver similitudes y diferencias. Finalmente se pasa otro texto (Kegan, 1982) donde se interpreta el caso, para comprobar el grado de coincidencia con la interpretación dada por cada

²⁶ <http://www.elmundo.es/magazine/2004/245/1086188096.html>

²⁷ <http://video.google.com/videoplay?docid=7879225676519382402&hl=es>

grupo. Se termina reflexionando sobre las implicaciones del desarrollo moral en el desarrollo emocional y afectivo. Se empieza a introducir el modelo de Kegan que justamente integra estas dimensiones del desarrollo.

Ejemplo de dilema moral presentado en la actividad.

Situación

La madre de María le prometió que podría ir a un concierto de música, siempre y cuando reuniera ella misma el dinero que costaba. María consiguió lo que costaba la entrada (10 euros más 5 euros que consiguió cuidando niños).

En el último momento la madre cambió de opinión y le dijo a María que tenía que gastar el dinero en comprar ropa para ir al colegio.

María estaba muy disgustada y decidió ir al concierto y decirle a su madre que sólo tenía cinco euros.

Así que llegó el Sábado y le dijo a su madre que pasaría el día en casa de una amiga. Una semana después, María se lo contó todo a su hermana mayor: que había ido al concierto y que le había mentido a su madre además respecto el dinero que tenía.

La hermana se pregunta si debería contárselo a su madre o no. ¿Qué tendría que hacer?

SÉPTIMA SESIÓN: la transición a la adolescencia, la adolescencia temprana

Análisis de la película *Thirteen* (A los 13) dirigida por Catherine Hardwicke y estrenada en 2003, con el propósito de reflexionar sobre el fenómeno de la adolescencia temprana y sus efectos en el contexto familiar, escolar y de los iguales. Se pide a los alumnos que vean la película para llegar a clase y analizarla primero en grupos presenciales, después en los foros de la plataforma y una vez ya tengan conclusiones, realizar un debate conjunto con toda la clase, redactando un wiki con las principales conclusiones.

Al igual que en el caso de *Secretos del corazón* se entrega una guía de análisis.

Guión de Análisis y Reflexión de la película Thirteen



1. ¿Qué rasgos de la adolescencia podrías enumerar a partir de la película? ¿Son los mismos para hombres y para mujeres?
2. Aunque la película está contextualizada en otro país (Los Ángeles, California, EEUU), ¿encuentras paralelismos con los adolescentes de nuestro contexto cultural español? Utiliza el artículo "De niña a mujer" que tenéis disponible. ¿Qué similitudes hay? ¿qué diferencias? ¿Crees que es posible que nos vayamos acercando a este modelo cultural?
3. Elabora un listado de acontecimientos ocurridos a lo largo de la película. Trata de hacerlo con el mayor detalle posible. A partir de ahí, ¿cuáles son los principales acontecimientos en tu opinión? ¿hay algún acontecimiento o acontecimientos que marquen una diferencia? ¿alguna especie de momento de giro? ¿alguna transición importante? Especificalos y di por qué suponen tal giro.
4. En una escena de la película, el padre de Tracy pide que alguien le explique el problema. ¿Cuál es el problema en tu opinión?
5. ¿Quién o quiénes según tú se encuentra/n "desbordado/s" por la situación? ¿qué queremos decir con eso? ¿Si hay más de una persona desbordada, están desbordados de la misma manera?
6. La película tiene un final abierto, tal y como está la situación al final, ¿qué opinas que va a ocurrir? ¿hace falta intervenir? Trata de predecir lo que podría ocurrir durante el verano y tras la reincorporación al curso en septiembre.

SESIÓN OCTAVA: fenómenos sociales actuales influyentes en la niñez y la adolescencia.

En esta sesión se discute con los alumnos cuáles es su experiencia en relación a fenómenos actuales como la globalización, los movimientos migratorios, los cambios sociales y demográficos, y el uso de nuevas tecnologías y cómo creen que influyen en la escolarización en primaria.

Una actividad consiste en contrastar dos vídeos en relación a las nuevas tecnologías y la educación en primaria²⁸, seguida de buscar recursos educativos vinculados a las nuevas tecnologías por ejemplo el juego dirigido a niños de primaria baobab planet²⁹ (<http://www.baobabplanet.com/>) o la aplicación de google (<http://chrome.fraboom.com/>) o pbskidsplay (<http://application.pbskidsplay.org>).

Otra actividad consiste en discutir acerca del papel que tienen o tenían las aulas de enlace en los colegios, dedicadas a estudiantes extranjeros con poco dominio del idioma español, en relación a temas de biculturalismo, desarrollo de una segunda o tercera lengua, procesos de aculturación, etc...

6.6. LA EVALUACIÓN

Un momento esencial en el desarrollo de todo plan docente es aquel en el que se aborda el tema de la evaluación del aprendizaje del alumnado. Es este un punto crucial para comprobar la efectividad del plan docente de la asignatura y de las acciones emprendidas, así como su impacto sobre el aprendizaje, las destrezas y las competencias adquiridas. A la vez, se trata de un elemento fundamental en la percepción que el alumno tendrá de la asignatura a lo largo del curso.

Además, la evaluación es un elemento clave a la hora de perfilar cuál es el contexto y significado de una asignatura, sobre todo al definir no sólo qué es tan valioso que merece ser evaluado, sino también, cómo se va a llevar a cabo dicha evaluación, teniendo en cuenta que el procedimiento de evaluación seleccionado influirá en gran medida en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En cierta manera la evaluación forma parte de la metodología, en vez de ser un proceso que tiene lugar de manera separada a la misma.

Tal y como plantea Margalef (2008) “ *la evaluación se mueve en el conflictivo y complejo terreno de los valores, y son justamente los valores que la guían y la forma en cómo se concretan lo que hace que la evaluación se convierta en una forma de dominación o de emancipación, en una actividad de control o de aprendizaje, en una acción sancionadora o estimuladora de procesos de mejora. El poder de la evaluación configura el curriculum, la enseñanza y el aprendizaje*” (p.5) Si la metodología no se reduce tan solo al repertorio de actividades o procedimientos de actuación que se llevan a cabo durante un curso, la evaluación

²⁸ En relación al contexto universitario:

http://www.youtube.com/watch?v=dGCJ46vyR9o&feature=player_embedded y en relación al contexto de primaria: <http://www.youtube.com/watch?v=A-ZVCjfWf8>

²⁹ <http://blog.baobabplanet.com/?tag=game&lang=it>

no se limita a concretarse meramente en los procedimientos de evaluación utilizados o en los criterios de calificación que se utilicen para terminar traduciendo un actividad compleja de aprendizaje en una nota. Tal y como plantea Margalef (2008) al estar sustentada la evaluación en valores (del profesor, de la institución, etc....), la concepción de evaluación que se lleve a cabo en una asignatura (o titulación) puede generar diferentes significados a la situación de aprendizaje, al poder plantear diferentes contextos: de dominación, control, sanción o de emancipación, aprendizaje o estimulador de mejora.

Además, la evaluación debe garantizar tanto la igualdad de oportunidades como la igualdad ante el sistema de evaluación de todo el alumnado, debiéndose considerar, por ejemplo, procesos de evaluación especiales para alumnos con necesidades especiales. Este último punto resulta especialmente relevante cuando a la universidad española comienzan a asistir un importante número de alumnos con discapacidades o de origen extranjero, ya sean inmigrantes o visitantes, quienes en muchas ocasiones tienen dificultades en el dominio del idioma en que se imparten los cursos o presentan diferencias en cuanto a sus procedencias culturales.

La concepción de la evaluación que voy a plantear, va a tratar ante todo, de ser coherente con los principios epistemológicos constructivistas mencionados anteriormente, así como con la metodología de carácter colaborativo y experiencial que se ha descrito en el anterior apartado. Pero sobre todo, el propósito de la evaluación será el de contribuir al desarrollo de las competencias establecidas en la planificación docente, y además de contribuir, a supervisar qué competencias se han desarrollado o empezado a desarrollar, a lo largo y al final de la asignatura.

Es por ello que la concepción de la evaluación que propongo, es una evaluación continua de carácter formativo, al entender que es la concepción de la evaluación más coherente con el nuevo modelo educativo, implantado dentro de nuestro proceso de convergencia en un espacio de educación europeo de educación superior, en el que ya nos encontramos. La evaluación, por recordar algunos principios del nuevo modelo educativo desarrollado en el capítulo uno, debe facilitar un aprendizaje centrado en el alumno, fortalecer la autonomía de los estudiantes y desarrollar sus habilidades y capacidades críticas. Como plantea Margalef (2008) *“si hablamos del aprendizaje centrado en el alumno, la evaluación deberá seguir el enfoque basado en el aprendizaje y ello supone transformar la idea tradicional de la evaluación entendida como calificación basada en el rendimiento, que predomina y se manifiesta, aún, en muchas prácticas educativas (otorgar puntuación a cada tarea, recompensas, sanciones por retrasos en plazos de entregas, sistemas de control, exámenes). Este cambio en el modo de entender la*

*enseñanza y el aprendizaje, supone por tanto ampliar el modo de entender la evaluación que forma parte del mismo proceso"*p.6.

Las funciones que voy a tratar de promover con dicha evaluación continua formativa van a consistir en las siguientes (Margalef, 2008):

- Proporcionar tiempo y atención a los alumnos.
- Facilitar diversos tipos de aprendizaje.
- Generar actividades de aprendizaje apropiadas a los propósitos u objetivos planteados.
- Proporcionar un feedback a tiempo que contribuya a que los alumnos aprendan, corrijan sus errores, completen sus ideas, remedien sus deficiencias.
- Descubrir un potencial en los estudiantes para determinadas capacidades o temas.
- Despertar intereses, estimular la creatividad y autonomía.
- Generar habilidades para seguir aprendiendo.
- Otorgar mayor poder al alumnado en su propio proceso de aprendizaje a través de una reflexión sistemática de lo aprendido y de una capacidad de metacognición.

Cuando planteo la evaluación como continua me refiero a que la evaluación tiene lugar desde el primer día de clase, en el sentido de estar continuamente calibrando el proceso de aprendizaje que tiene lugar en el aula y fuera de ella (en el aula virtual, en las discusiones de los foros, en los blogs, en la actividad llevada a cabo con los wikis, en las tutorías individuales y/o grupales, etc...). Como se describía en la secuencia seguida para llevar a cabo una metodología experiencial centrada en los procesos, continuamente se evalúa de manera dinámica cómo transcurre la asignatura en términos del tipo de participación de los alumnos (en cantidad y cualidad), por ejemplo si asisten o no a las clases e intervienen de manera más o menos activa o pasiva en diferentes situaciones como pequeño grupo, el gran grupo, si realizan o no las actividades que se van proponiendo (lecturas, prácticas, discusiones, búsquedas) y las razones de dicha participación. Igualmente se tiene en cuenta, como parte indisoluble de dicho proceso de participación, los diferentes contenidos que se van elaborando tanto en lo referente a una pregunta en clase, como un mensaje en un foro o un post en un blog. Dicho contenido da una buena idea de qué materiales teóricos se están manejando, elaborando, integrando, priorizando, así como qué competencias se están desarrollando mediante dicha elaboración.

Cuando planteo la evaluación como formativa me refiero a que el propósito fundamental de la evaluación es proporcionar información cualitativa en relación a los diferentes contenidos y procesos, con el fin de mantenerlos, mejorarlos o modificarlos. Por ejemplo una evaluación habitual en alumnos que pasan de escribir en un foro a redactar de manera colaborativa en un wiki consiste en decirles claramente que se permitan editar textos escritos por otras personas,

para integrar la información, en vez de que ésta sea un agregado de párrafos escritos y añadidos secuencialmente. Algo también bastante típico tiene que ver con alumnos que escriben en sus blog textos teóricos muy reproductivos, en los que apenas se percibe donde está la opinión y posición personal del autor ante dicho texto, algunos por el contrario, pueden escribir textos demasiado personales sin apenas referencias o reflexión teórica. En todo momento se puede dar información sobre los contenidos y los procesos. Por ejemplo considero fundamental felicitar cuando una discusión en un foro, o en una clase se está desarrollando con autonomía y un nivel alto de participación, o indagar cuando una actividad no se lleva a cabo, cuáles son las razones de que no haya tenido éxito. Los mensajes de evaluación que expreso tratan no sólo de evaluar de manera global si lo que se está haciendo está bien o mal, sino, por qué considero que está bien o qué se puede hacer para mejorar.

Dos aspectos fundamentales para poder llevar a cabo esta tarea de evaluación continua y formativa son los siguientes: uno generar un contexto de opcionalidad, en el sentido de que toda actividad que se lleve a cabo sea libre y voluntaria, dos no proporcionar en ningún momento ningún tipo de calificación numérica a los trabajos que se estén llevando a cabo.

Generar un contexto de opcionalidad contribuye de manera importante a cumplir con la nuestra segunda competencia (y todas las competencias específicas asociadas), centrada en posibilitar una aprendizaje autodirigido y autónomo. Como el alumno puede elegir libremente qué está dispuesto a hacer y qué no, desde venir a clase a discutir en un foro, publicar un blog, escribir o no escribir un post en el blog, etc... etc... consecuentemente el alumno está en disposición de reflexionar, de manera más evidente, acerca de su responsabilidad a la hora de implicarse en su propio proceso de aprendizaje, o de cómo le ha influido dicho entorno de opcionalidad. Otra posible consecuencia de este contexto de opcionalidad es el de implicar al alumno personalmente en la asignatura, al seleccionar aquello que le interesa más, que también constituye otro elemento de reflexión importante: qué le interesó más y por qué, al explorar las ventajas e inconvenientes de centrarse más en ciertos contenidos o dinámicas y menos en otros.

No proporcionar ninguna nota durante el proceso de la asignatura está especialmente diseñado para que la atención del alumno esté más centrada en su propio proceso de aprendizaje (individual y grupal) que en lo que consigue con dicho proceso de aprendizaje. Muchas veces proporcionar una nota sutilmente contextualiza como obligatoria una actividad, siendo muy probable que se haga o participe en la misma porque se percibe su valor extrínseco y no porque se haya elegido por el propio interés que se tiene en la misma. Dejar a un lado una preocupación, legítima, por saber qué calificación se está recibiendo en la asignatura, permite

implicarse más en aquello que se está haciendo y aprendiendo. Sobre todo permite poder explorar e indagar con mayor libertad, dado que dicho proceso de exploración e indagación no se va a calificar, no va a perjudicar el resultado del aprendizaje. Eso supone, en otras palabras, que es bastante posible que los alumnos se arriesguen más en su participación, en lo que expresan, al darse cuenta que su nota no depende de ello, aunque su aprendizaje sí dependa de ello, sobre todo porque si se arriesgan más también será una indicación de una mayor implicación personal en su aprendizaje y en el de sus compañeros. Al arriesgarse más también se intenta facilitar mayores procesos de creatividad.

Evidentemente una evaluación como ésta no está exenta de riesgos, problemas y limitaciones. Para empezar, aunque no lo percibo como riesgo ni como un problema, es importante resaltar que es necesario, como vimos en el apartado de metodología, generar un clima de confianza. El alumno tiene que confiar en que tú como profesor vas a ser coherente con tu propuesta metodológica, que nada va a cambiar, sobre todo al final de la asignatura, introduciendo un tipo de evaluación final que no tenga continuidad con lo hecho durante la asignatura. De manera consecuente, el profesor tiene que confiar en los alumnos, en el sentido de que participarán igualmente de manera honesta en la propuesta planteada. Si ambos actores en este proceso de aprendizaje, profesor/es y alumnos, no confían los unos en los otros, es muy difícil que esta propuesta tenga sentido. Y es más, si alguien tiene que arriesgar y dar el primer voto de confianza, en mi opinión, ése es el profesor. Desde ahí es más fácil que el alumno empiece también a confiar en el profesor y en la propuesta planteada, pensada de manera colaborativa, en fomentar una actividad de aprendizaje que sea significativa y relevante para todos.

Evidentemente eso no significa que el grado de participación, confianza o interés oscile (al igual que vimos con las gráficas que representaban el interés percibido a lo largo de una clase). Tampoco significa (como se ve en dichas graficas) que todos los alumnos vayan a seguir las mismas trayectorias a lo largo de la asignatura. Lo importante, una vez más es respetar la variabilidad individual en el proceso, así como los diferentes ritmos de aprendizaje que van teniendo lugar, consecuencia en parte, también, del momento evolutivo en el que se encuentren los alumnos. Igualmente, que una actividad propuesta no tenga ningún seguimiento, implica por parte del profesor una revisión de dicha actividad, en el sentido de comprobar si la ha explicado o justificado bien, las razones por las que no tiene sentido, para hacer al respecto, desde eliminarla hasta tratar de convencer a los alumnos de la importancia que tiene realizarla. Por ejemplo, es algo que suele suceder con la edición colaborativa de textos en un wiki, muchos

alumnos son reacios a participar por varios motivos: por ejemplo por el rechazo a utilizar una tecnología con la que no están familiarizados en comparación con otras con las que sí lo están (un foro), por problemas técnicos de acceso o conexión, porque son conscientes del mayor grado de reflexión y esfuerzo que implica, por querer evitar conflictos con sus compañeros, etc... etc...En ese caso es importante respetar el ritmo de apropiación progresivo del instrumento tecnológico, que en todo caso no se puede forzar, o al menos, no tiene sentido forzarlo.

Como es evidente, un riesgo claro está relacionado con aquellos alumnos que no participen del proceso al no verse obligados o forzados a ello, muchas veces al tener otros compromisos a los que sí se sienten obligados (por ejemplos por otras asignaturas en las que también estén matriculados en paralelo³⁰) o simplemente por el mero hecho de dejarse llevar por la comodidad de no tener nada que hacer de manera obligatoria. Es clave que en el proceso de evaluación continuo que se lleve a cabo, se supervise qué porcentaje de los alumnos matriculados en la asignatura está participando activamente del proceso planteado. Si no está participando en las clases y las actividades alrededor de un 75% de los alumnos, habría que incluir esta información como parte de la retroalimentación formativa de proceso que proporcionar a aquellos que están dejando de participar. Si participa un porcentaje menor que un 75% sería interesante plantearse el porqué de dicha baja participación. No obstante, se haga lo que se haga, el alumno tendrá que responsabilizarse, dar evidencias y justificar aquello que ha aprendido y conseguido (o que está en vías de conseguir) a lo largo de la asignatura. La manera de hacer esto consiste en incluir al final una evaluación final, pensada para, por un lado, integrar las principales competencias y contenidos que se hayan estado trabajando, por otro lado, estimulando el interés por seguir aprendiendo o indagando sobre la asignatura, que no se vea como un proceso cerrado, sino como un proceso del que todavía se puede aprender mucho más.

Ofrecer una evaluación al final tiene además el sentido de dar la oportunidad al alumno de realizar una prueba en un momento de la asignatura, en el que se supone que su nivel respecto a la adquisición de las competencias es más alto. En mi opinión realizar una calificación (parcial) de un trabajo o una actividad, como es habitual desde una concepción de la evaluación sumativa, no tiene sentido, desde el punto de vista de una educación basada en competencias, debido a que no considero que tenga sentido evaluar algo que todavía se halla en proceso de

³⁰ Este aspecto nos conduce a reflexionar acerca de la importancia de la coordinación entre varias asignaturas, de manera que asistir a algunas no perjudique a asistir a otras, y en el sentido de proporcionar en la medida de lo posible, una planificación docente de la titulación lo más coordinada y coherente posible. La realización de actividades interdisciplinares es una de las soluciones a la hora de poder responder con una misma actividad los requerimientos de evaluación de dos o más asignaturas, disminuyendo la potencial carga de trabajo e incrementando el potencial número de conexiones teóricas y competenciales entre dichas asignaturas, lo que a su vez, facilitaría la transferencia de lo aprendido.

formación. Una evaluación de proceso al servicio del aprendizaje, es probablemente el tipo de evaluación más coherente con una concepción de la educación integral, concepto incluido en muchas competencias, por ejemplo la competencia 22 correspondiente a “Saber Ser” del libro blanco de Magisterio: *“Compromiso de potenciar el rendimiento académico de los alumnos y su progreso escolar, en el marco de una educación integral”*.

La evaluación final que propongo, está pensada para realizar un trabajo que se lleve a cabo en un tiempo razonable de al menos dos semanas, en condiciones naturales para el estudiante. Transcurrido el plazo convenido, se tiene que enviar como un documento adjunto por el correo de la plataforma. Dicho trabajo final suele constar de un par de textos o una actividad final, a la que se le suma lo más importante, la realización de una autoevaluación del propio proceso de aprendizaje, así como de aquello que se considera que se ha obtenido, haciendo mención especial a las competencias trabajadas. De nuevo conviene recordar que saber realizar una autoevaluación a lo largo de la carrera profesional, es otra de las competencias, la 24, dentro del apartado de “Saber Ser” del libro blanco: capacidad para asumir la necesidad de desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica.

Dicho proceso de autoevaluación finaliza con una propuesta razonada y argumentada de una autocalificación, siguiendo los criterios establecidos por los estatutos de la Universidad de Alcalá en el artículo 144, centrado en los procedimientos de evaluación, operativizados con el siguiente baremo:

Suspense	No demuestra haber adquirido las competencias genéricas. No ha participado activamente en el proceso de la asignatura.
Aprobado	El alumno ha participado activamente en las sesiones de la asignatura y demuestra la adquisición básica de las competencias propuestas.
Notable	El alumno ha participado activamente en las sesiones de la asignatura y demuestra un dominio notable en las competencias propuestas. Su grado de desarrollo y elaboración es claramente mayor que el nivel anterior.
Sobresaliente.	Junto a lo anterior muestra un grado mayor de autonomía a la hora de gestionar y dirigir su aprendizaje, así como facilitar el aprendizaje de sus compañeros.
Matrícula de Honor.	Junto a lo anterior se demuestra un mayor grado de complejidad, elaboración y creatividad en el dominio, comprensión y aplicación de las competencias propuestas. Además su papel activo en el proceso de la asignatura es crucial, en el posterior desenlace del mismo.

Que el alumno sea el responsable de su calificación final, compartiendo dicha responsabilidad con el profesor, constituye uno de los mejores procedimientos para conseguir la autonomía, la responsabilidad, la autorreflexión y la autodirección del alumno. El alumno, junto al profesor, es quien mejor conoce lo que ha aprendido o desarrollado a lo largo de la asignatura, así como las dificultades y retos que ha tenido que superar. Es por ello que, dentro del contexto

de confianza establecido, se tenga muy en cuenta qué opina el propio alumno respecto a la calificación final de su aprendizaje. Dicha opinión, tiene en cuenta también la opinión del profesor, que ha estado supervisando el proceso de aprendizaje y que, además, posee una visión mayor del conjunto del aprendizaje conseguido por la clase en general.

La calidad de la reflexión y argumentación que forman parte de la autoevaluación y autocalificación son una prueba más, como resultado de aprendizaje, de las competencias que se tienen que desarrollar: que el alumno sea capaz, como un caso en sí mismo, de analizar su propio proceso de aprendizaje y desarrollo a lo largo de la asignatura, empleando los conceptos trabajados, y además, consiguiendo una mayor conciencia acerca de hasta qué punto es capaz de autodirigir de manera autónoma su aprendizaje, contribuyendo a los procesos de aprendizaje de sus compañeros y del profesor, pero sin depender de ellos.

A continuación presento un ejemplo del tipo de trabajo-prueba final que recoge los elementos planteados respecto la autoevaluación.

PARTE A Sobre el texto: Aprendizaje: El maestro quiere que seamos auto-dirigidos (Kegan, 2003)

1. Aunque unos de los temas principales del texto de Kegan es la educación para adultos, igualmente trata muchos aspectos de la educación universitaria (con jóvenes adultos). ¿Te has sentido identificado con algo? ¿Por qué?

2. ¿Qué sentido le da Kegan a APRENDER (con todas sus letras)? En ese sentido, ¿has "aprendido" durante la asignatura? ¿Cómo y por qué?

3. Kegan cita varias veces a Kierkegaard³¹ y posteriormente plantea esta metáfora del puente³², ¿Si aplicas dicha metáfora a la asignatura, cuál ha sido tu experiencia?

Alternativas posibles para tener en cuenta:

1. ¿Qué es eso del 'puente'?
2. Me he quedado en la orilla donde estaba, sin atreverme a cruzar
3. He pasado al otro lado sin darme cuenta
4. Te he visto al otro lado llamando pero había un vacío en medio y no podía seguir
5. Hemos ido acompañados a lo largo del puente poco a poco, o a veces a trompicones
6. Avanzar poco a poco, con esfuerzo y trabajo, pero no sé muy bien dónde
7. He disfrutado del proceso, dejándome llevar para ver hasta dónde llevábamos
8. ¿Pero qué puente es ése? ¡!!!

4. ¿Por qué critica Kegan la siguiente formulación, propia del Constructivismo sociocultural?

"El profesor debería preparar a sus estudiantes para producir el mundo discursivo en el que han ingresado" p.294

¿Por qué, según Kegan, se opone esto a un aprendiz autodirigido? ¿estás de acuerdo? ¿Qué implica ser un aprendiz autodirigido? ¿lo eres tú?

PARTE B Sobre la película "La Clase".

7. ¿Qué rasgos de la adolescencia podrías enumerar a partir de los alumnos de la clase que aparece en la película?
8. ¿Cuál es el significado que tiene para ti la metáfora del "muro" (del título original "Entre les murs")
9. Elabora un listado de acontecimientos ocurridos a lo largo de la película. Trata de hacerlo con el mayor detalle posible. A partir de ahí, ¿cuáles son los principales acontecimientos en tu opinión? ¿hay algún acontecimiento o acontecimientos que marquen una diferencia? ¿alguna especie de momento de giro? Especificalos y di por qué suponen tal giro.

³¹ "Para ayudar efectivamente a otro, yo debo comprender lo que él comprende, si no mi conocimiento no le servirá de nada". "Saber lo que entiende y CÓMO lo entiende".

³² La educación para el desarrollo mental es la construcción conjunta de un "puente" para el paso de la conciencia de un nivel al siguiente

10. ¿Serías capaz, siguiendo la secuencia de acontecimientos, de explicar cómo y por qué reacciona el profesor expulsando de clase a su alumno y mandándolo a dirección para que se discuta su caso y su posible expulsión? Si esta reacción, en la clase, es un ejemplo de suceso evolutivo, ¿tener en cuenta la transición, lo que ocurre antes y después, ayuda a comprender dicho suceso “reactivo”? ¿cómo conectarías esto de la transición con la frase de Baldwin que vimos al principio de la asignatura?
11. ¿Podríamos plantear que el profesor protagonista está “desbordado” por la situación? ¿qué queremos decir con eso? Y el adolescente protagonista que es finalmente expulsado del instituto, ¿está también “desbordado”? ¿es el mismo tipo de “desborde”? Justifica tu respuesta, claro.

PARTE C (Opcional a partir de los dos textos extra)

¿Encuentras alguna relación entre estos textos y la asignatura?

AUTOEVALUACIÓN

1. Realiza una AUTOEVALUACIÓN reflexionada de tu proceso de aprendizaje a lo largo de la asignatura y termina justificando una calificación numérica de 0 a 10 o de aprobado a Matrícula de Honor. Ante todo justifica tu respuesta. Puedes relacionar esto con el capítulo sobre aprendizaje de Kegan e incluso con el artículo en mi blog: ¿Aprender es obligatorio? <http://alejandroiborra.blogia.com/2008/121601-aprender-es-obligatorio-.php>
2. Te recuerdo que puedes evaluar la asignatura en Mi portal.

Por mi experiencia de estos últimos seis años, en los que llevo aplicando un proceso de autoevaluación en mis asignaturas, más allá de aprobar o suspender, la mayoría de los alumnos realmente realizan una evaluación certera de su proceso de aprendizaje, generalmente se podría decir que incluso siendo más duros consigo mismos de lo que lo sería yo mismo. Cuando se les ofrece la oportunidad de reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, lo hacen, explicando el porqué de sus decisiones a la hora de participar y cómo hacerlo. En aquellas escasas ocasiones en las que he discrepado con algún estudiante, porque sus criterios no coincidían con los amigos, al haberse calificado con una nota más alta de la que yo consideraba que le correspondía, he tratado de quedar para discutirlo en más detalle, o de seguir el tema de manera virtual. Una ventaja de utilizar una plataforma virtual es que te permite, si quieres, realizar un exhaustivo seguimiento individual de las acciones realizadas por un alumno a lo largo del cuatrimestre, lo que junto a la información suministrada por el contenido de la última prueba, proporciona muchos argumentos para realizar una calificación, si los criterios están claros. Dichos criterios, que tienen disponibles desde el principio en la guía docente de la asignatura, son los siguientes, que por cierto, quiero destacar desde la utilización de una metodología colaborativa, la importancia que le doy no sólo al trabajo individual del alumno, sino también hasta qué punto contribuye también al trabajo del grupo, de otros compañeros, entendiendo así

el rendimiento de una manera “distribuida”.

Cinco son las principales fuentes de evaluación :

1. La participación activa del estudiante en relación a los pequeños grupos y al grupo grande de la clase. Especial interés en cómo facilita el aprendizaje de sus compañeros.
2. La realización de tareas propuestas en clase o llevadas a cabo por iniciativa propia: comentarios de texto, reflexiones sobre los temas presentados, aportación de material original, etc...
3. La Evaluación e Intervención sobre los casos propuestos a lo largo de la asignatura.
4. Un examen final que sirva para sintetizar y extender los conocimientos teórico-prácticos adquiridos. El examen consistirá en la lectura de algunos textos aportados a partir de los cuales habrá que responder una serie de cuestiones.
5. La Autoevaluación. Cada alumno en función de un conjunto de criterios elegido, justificará la nota que crea que ha obtenido en la asignatura, a partir de su esfuerzo, comprensión, dominio, evolución y aprendizaje derivados durante su impartición

Tanto en las tareas de clase como en el programa desarrollado en grupo, la evaluación se realizará teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Claridad, corrección, complejidad y concisión de las ideas expuestas
- Integración adecuada de la teoría y la práctica, dando lugar una buena elaboración de los contenidos.
- Referencias bibliográficas correctas y oportunas
- Estilo de redacción, ortografía y presentación.
- Interés y motivación demostrados a lo largo de la asignatura.
- Creatividad y originalidad en los temas tratados y en la manera de enfocarlos y/o presentarlos.
- Capacidad de trabajo en equipo, de facilitar el trabajo y el aprendizaje de los compañeros.

Con esta propuesta de evaluación, defendida también por otros autores (Álvarez Méndez, 2001; Santos Guerra, 1995; Brown y Glasner, 2003) y Margalef, 2008) opto por una concepción de evaluación que *“se convierta en una actividad crítica de aprendizaje, una evaluación para la comprensión, una evaluación que contribuya a la emancipación de los estudiantes, a su desarrollo personal, moral, académico y social”* (Margalef, 2008, p.11).

6.7 BIBLIOGRAFÍA

En este apartado procedo a especificar las fuentes bibliográficas principales de la asignatura, dividiéndola en los apartados de: bibliografía básica, bibliografía complementaria, enlaces web de interés e igualmente un listado de películas de interés evolutivo.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- BERGER, K. (2006) *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid: Ed. Médica Panamericana, 2007.
- CRAIG, G. J. y BAUCUN, D. (2009). *Desarrollo psicológico*. México: Pearson Educación.
- GONZÁLEZ, M^aM. y PADILLA, M^aL. y PALACIOS, J. (1999). Conocimiento social y desarrollo de normas y valores entre los seis años y la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi, y C. Coll (Eds). *Desarrollo psicológico y Educación 1. Psicología Evolutiva*, pp. 377-404. Madrid: Alianza.
- KEGAN, R. (2003). *Desbordados. Cómo afrontar las exigencias psicológicas de la vida actual*. Bilbao: Desclée de Brouwer. (Capítulos 1, 3, 3 y 8).
- HIDALGO, M^a V^a. y PALACIOS, J. (1999). Desarrollo de la personalidad desde los 6 años hasta la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi, y C. Coll (Eds). *Desarrollo psicológico y Educación 1. Psicología Evolutiva*, pp. 355-376. Madrid: Alianza.
- MARTÍ, E. (1999). Procesos cognitivos básicos y desarrollo intelectual entre los 6 años y la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi, y C. Coll (Eds). *Desarrollo psicológico y Educación 1. Psicología Evolutiva*, pp. 329-354. Madrid: Alianza.
- MORENO, M^a C. (1999) Desarrollo y conducta social de los 6 años a la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi, y C. Coll (Eds). *Desarrollo psicológico y Educación 1. Psicología Evolutiva*, pp. 405-432. Madrid: Alianza.
- OLIVA, A. y PALACIOS, J. (1999) La adolescencia y su significado evolutivo. En J. Palacios, A. Marchesi, y C. Coll (Eds). *Desarrollo psicológico y Educación 1. Psicología Evolutiva*, pp. 433-452. Madrid: Alianza.
- SANTROCK, J.W. (2006). *Psicología del Desarrollo en la infancia*. Madrid. Mc.Graw-Hill.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

I. Manuales generales sobre Psicología del Desarrollo

- AGUIRRE, A. (Ed.)(1994). *Psicología de la adolescencia*. Barcelona: Boixareu.
- BARAJAS, C., MORENO, C., FUENTES, M. J. y GONZÁLEZ, A. M. (1997). *Perspectivas sobre el desarrollo psicológico: teoría y prácticas*. Madrid: Pirámide.
- BERGER, K. S. y THOMPSON, A. R. (1997). *Psicología del desarrollo. Infancia y Adolescencia*. Ed. Médica Panamericana.
- BERK, L.E. (1998). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Prentice-Hall.

- BERMEJO, V. (coord.)(1994). *Desarrollo Cognitivo*. Madrid. Síntesis.
- CARRETERO, M., PALACIOS, J y MARCHESI, A, (Comps.) (1983). *Psicología Evolutiva*. (3 vols) . Madrid. Alianza. (última impresió, 1999).
- CLEMENTE, R. A. y HERNÁNDEZ, C. (1996). *Contextos de desarrollo psicológico y educación*. Granada. Aljibe.
- CRAIG, G. (1997) *Desarrollo Psicológico* (7ª ed.). Mexico. Prentice Hall.
- CORRAL, A., GUTIÉRREZ, F. y HERRANZ, M.P. (Eds.) (1997). *Psicología Evolutiva*. Tomo I. Madrid. UNED.
- DELVAL. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid. Siglo XXI.
- FERNÁNDEZ LÓPIZ, E. (2000). *Explicaciones sobre el desarrollo humano*. Madrid: Pirámide.
- GARCÍA MADRUGA, A. y LACASA, P. (Dirs.) (1990). *Psicología Evolutiva*. Madrid. UNED.
- GONZÁLEZ, E. (Coord.) (2000). *Psicología evolutiva del ciclo vital*. Madrid: CCS
- GONZÁLEZ A.M, FUENTES, M.J., DE LA MORENA, M.L. y BARAJAS, C. (1995). *Psicología del Desarrollo: Teoría y Prácticas*. Málaga: Aljibe.
- HOFFMAN, L., PARIS, S. y HALL, E. (1995). *Psicología del Desarrollo hoy* (Vol.1: Infancia; Vol.2: Adolescencia i adulta)(1ª edició. espanyola de la 6ª edició anglesa).Madrid: Mc.Graw-Hill.
- KIMMEL, D. C. y WEINER, I. B. (1998) *La adolescencia, una transición del desarrollo*. Barcelona: Ariel. (Or.1995).
- MARTÍ, E. y ONRUBIA, J. (1997). *Psicología del Desarrollo: el mundo del adolescente*. Barcelona: Horsori.
- MORENO, A. y DEL BARRIO, C. (2000). *La experiencia adolescente*. Buenos Aires: Aique.
- PALACIOS, J. MARCHESI, A. y COLL, C. (Comps.)(1999). *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología Evolutiva*. (2ª ed.) Madrid: Alianza Editorial.
- PAPALIA, D.E. y OLDS, S.W. (1997) *Desarrollo Humano* (6ª ed.). México: Mc Graw Hill.
- PAPALIA, D.E., OLDS, S.W y DUSKIN, R. (2001) *Psicología del Desarrollo* (8ª ed.). Bogotá: Mc Graw Hill.
- PERINAT, A. (1997). *El desenvolupament en l'adolescència*. Barcelona: EDIUOC (en catalá).
- PERINAT, A. (Coord.) (2003). *Los adolescentes en el siglo XXI*. Barcelona: EDIUOC.
- RICE, F. P. (1997). *Desarrollo humano. Estudio del Ciclo Vital* (2ª ed.) Mexico. Prentice Hall Hispanoamericana.
- RICE,F.P.(2000). *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura* (9ª ed.). Madrid: Prentice-Hall (Or.1999).
- SADURNÍ, M. (Coord.) (2002). *El desarrollo de los niños, paso a paso*. Barcelona: Editorial Universitat Oberta de Catalunya.
- SANTROCK, J.W. (2004). *Psicología del Desarrollo en la adolescencia* (1ª edición española de la 9ª edición inglesa). Madrid. Mc.Graw-Hill.
- SHAFFER, D.R. (2000) (5ª ed.). *Psicología del Desarrollo. Infancia y adolescencia*. México: Thomson
- SHAFFER, D.R. (2002) (4ª ed.). *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Thomson
- TRIADÓ, C. (Coord) (1993). *Psicología Evolutiva*. Vic: Eumo/UB.(en catalá).
- VASTA, R., HAITH, M. M. y MILLER, S. A. (1996). *Psicología Infantil*. Barcelona: Ariel.
- VEGA, J. L. (1987). *Psicología evolutiva*. Madrid. UNED. Dpto. de Psicología. (Or. 1985).

II. Monografías sobre temas específicos

- ABENGÓZAR, M.C. (1994). *Cómo afrontar la muerte y el duelo. Un enfoque clínico-evolutivo*. Valencia: Cristóbal Serrano.
- AMORÓS, P. et al. (2006). *Construyendo futuro. Las personas mayores: una fuerza social emergente*. Madrid: Alianza.
- * ARRANZ, E. (Coord.) (2004). *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Pearson.
- BAZO, M.T. (1999). *Envejecimiento y sociedad: una perspectiva internacional*. Madrid: Médica-Panamericana.
- CANTÓN, J. y CORTÉS, M.R. (2001). *El apego del niño a sus cuidadores. Evaluación, antecedentes y*

- consecuencias para el desarrollo. Madrid: Alianza.
- CANTÓN, J., CORTÉS, M.R. y JUSTICIA, M.D. (2000). *Conflictos matrimoniales, divorcio y desarrollo de los hijos*. Madrid: Pirámide.
- CORNEJO, L. (1998). *Manual de terapia infantil gestáltica*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- CORNEJO, L. (2007). *Manual de terapia gestáltica aplicada a los adolescentes*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1998). *Aprender a fluir*. Barcelona: Kairós (Or.1997).
- DEL RÍO, P., ALVAREZ, A. y DEL RÍO, M. (2004). *Pígalión. Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- DE PAUL, J. y ARRUBARRENA, F. (2001). *Manual de protección infantil*. Barcelona: Masson.
- DÍAZ AGUADO, M.J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Prentice-Hall.
- FALCÓN, E. (2001). *¿Cómo ven el mundo los jóvenes? Aproximación a las narraciones juveniles*. Barcelona: Cristianisme i Justícia.
- FEENEY, J. y NOLLER, P. (2001). *Apego adulto*. Bilbao: DDB.
- GARAIGORDOBIL, M. (2003). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil (juego, conducta prosocial y creatividad)*. Madrid: Pirámide.
- GÓMEZ, A., VIGUER, P. y CANTERO, M.J. (Coords.) (2003). *Intervención temprana. Desarrollo óptimo de 0 a 6 años*. Madrid: Pirámide.
- GONZÁLEZ, J.F. (1999). *Televisión y juegos electrónicos ¿Amigos o enemigos?*. Madrid: EOS.
- GROS, B. (Ed.) (2004). *Pantallas, juegos y educación*. Bilbao: DDB.
- LACASA, P. (1997) *Familias y escuelas: caminos de orientación educativa*. Madrid: Visor.
- LACASA, P., MÉNDEZ, L., MARTÍNEZ, R. (2008). Aprender a contar historias y a reflexionar con videojuegos comerciales. En Gross, B. 'Videojuegos y Aprendizaje'. Barcelona: Grao.
- LA FUENTE, M. J. (1995). *Hijos en camino*. Barcelona: Ceac.
- LINAZA, J. L. (1991). *Jugar y aprender*. Madrid: Alhambra Longman.
- HOWE, D. (1997). *La teoría del vínculo afectivo para la práctica del trabajo social*. Barcelona: Paidós.
- MARTÍNEZ, I. (2006). *Resiliencia invisible: infancia, inclusión social y tutores de vida*. Barcelona: Gedisa.
- MICUCCI, J. A. (2005). El adolescente en Terapia Familiar: cómo romper el ciclo del conflicto y el control. Amorrotu.
- MUÑOZ, J. (2004). *Personas mayores y malos tratos*. Madrid: Pirámide.
- MUSITU, G., BUELGA, S., LILA, M. y CAVA, M.J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- MORENO, P. y LÓPEZ, E. (2001). *Educación sexual. Guía para un desarrollo sano*. Madrid: Pirámide.
- NARDONE, G., GIANNOTTI, E. Y ROCCHI, R. (2003). *Modelos de Familia*. Herder.
- NICHOLS, M.P. (2002). *Análisis psicológico de la crisis de los 40 años*. Barcelona: Gedisa.
- POCH, C. y HERRERO, O. (2003). *La muerte y el duelo en el contexto educativo*. Barcelona: Paidós.
- RICO, C., SERRA, E. y VIGUER, P. (2001). *Abuelos y nietos*. Madrid: Pirámide.
- RODRIGO, M. J. (Ed) (1994). *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- * RODRIGO, M.J. y PALACIOS, J. (Coords.) (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- RODRÍGUEZ, J. A. (1994). *Envejecimiento y familia*. Madrid: s.XXI-CIS.
- SALDAÑA, C. (Dir.) (2001). *Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente*. Madrid: Pirámide.
- SCHAFFER, H.R. (1994). *Decisiones sobre la infancia. Preguntas y respuestas que ofrece la investigación psicológica*. Madrid: Visor-Aprendizaje.
- TORRES, E., CONDE, E. y RUIZ, C. (2002). *Desarrollo humano en la sociedad audiovisual*. Madrid: Alianza.
- VEGA, J.L. y BUENO, M.B. (Coords.) (1994). *Pensando en el futuro. Curso de preparación para la jubilación*. Madrid: Síntesis.
- VIGUER, P. (2004). *Optimización evolutiva*. Madrid: Pirámide.
- VIGUER, P. y SERRA, E. (1998). *La infancia de fin de siglo. Madres trabajadoras, clima familiar y autonomía*. Madrid: Síntesis.
- VILLALBA, C. (2002). *Abuelas cuidadoras*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- WORDEN, J.W. (1997). *El tratamiento del duelo: asesoramiento psicológico y terapia*. Barcelona: Paidós (Or. 1991).
- ZACARÉS, J.J. y SERRA, E. (1998). *La madurez personal: perspectivas desde la psicología*. Madrid: Pirámide.

III. Páginas WEB de interés

* Páginas de enlaces con contenido psicológico y educativo:

- Psicoenlaces: La página WEB española con mayor cantidad de enlaces relacionados con temas psicológicos:

<http://www.ub.es/personal/psicoenl.htm>

- Portal de educación social:

<http://www.eduso.net>

- Enlaces psicopedagógicos y otros temas relacionados:

<http://www.uv.es/AEOP/recursoswww.htm>

* Programas de intervención y acciones preventivas en infancia y adolescencia

- Fundación de Ayuda contra la Drogadicción:

<http://www.fad.es>

- Recursos educativos para el fomento de la tolerancia:

<http://www.tolerance-spinning.org>

- Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia:

<http://www.gva.es/violencia>

* Sociedades científicas de Psicología del Desarrollo:

- International Society for the Study of Behavioural Development:

<http://www.issbd.org>

- European Society for Developmental Psychology

<http://www.esdp.info/>

- European Association for Research on Adolescence

<http://www.earaonline.org/>

- Fundación Infancia y Aprendizaje:

<http://www.fia.es>

- Asociación Nacional de Psicología Evolutiva:

<http://www.infad.eu/>

* Organizaciones de defensa de la infancia:

<http://slaq.prw.net/abusos/>

<http://web.worldbank.org>

<http://www.unicef.org/spanish/ffl/03/>

Material Cinematográfico.

PELÍCULAS	Temas a trabajar
Billy Elliot.....	Desarrollo de género Desarrollo familiar.
El príncipe de las mareas.....	Historia de vida Afrontamiento de hechos Traumáticos en la infancia
Esencia de mujer.....	Adolescencia Identidad/Compromiso Papel del mentor
Descubriendo a Forrester.....	Idem
El Doctor.....	Afrontamiento sucesos NN Empatía
¿Recuerdas el amor?.....	Demencia tipo Alzheimer
Iris.....	Idem
El hijo de la novia (Argentina).....	Idem Crisis de mediana edad Generatividad/Integridad
Profesor Holland.....	Generatividad Identidad/Integridad Música:Docencia Crisis mediana edad
Frankie y Johnny.....	Intimidad/Pasión/Compromiso Curso vital. Acontecimientos NN y consecuencias en el desarrollo
Magnolias de acero.....	Intergeneracional Desarrollo de amistad en mujeres Afrontamiento sucesos NN en la Familia.
Gente corriente.....	Cohesión familiar Crisis familiar Afrontamiento suceso NN

El club de los poetas muertos.....	Docencia y generatividad Adolescencia
Las cenizas de Ángela.....	Deprivación en la infancia y Consecuencias para el desarrollo
Las verdes praderas (Española).....	Crisis mediana edad
Fresa y chocolate (Cuba).....	Homosexualidad y desarrollo Contexto sociopolítico y desarrollo
Las locas aventuras del “Señor Mamá”	Desarrollo de género
Señora Dubtfire.....	Cambio de papeles Paternidad y divorcio
La extraña pareja	Generatividad Papeles de género en compañeros de apartamento Desarrollo de estereotipos de género
La gran familia (España, años 60).....	Cambios históricos y desarrollo familiar
El “pez gordo”	Desarrollo laboral Generatividad. Rigidez y tolerancia en pensamiento adulto.
Cuentos de Tokio.....	Envejecimiento y relaciones familiares
Historia de nosotros.....	Desarrollo del amor a lo largo de años Intimidad, pasión, compromiso Estructura familiar
Secretos del corazón (española).....	Cambios contextuales familiares y escolares Transición a la niñez Adultos en la niñez
Kramer vs. Kramer.....	Divorcio y consecuencias Cambio de papel de género Paternidad y generatividad
Tierras de penumbra.....	Afrontamiento de Sucesos NN Desarrollo del amor Transición como crecimiento

	Afrontamiento de la muerte
Secretos de un matrimonio (I. Bergman)...	Comunicación en la pareja
Fresas salvajes.....(I. Bergman).....	Identidad/Integridad
Smoke.....	Relaciones de amistad Mentor y adolescencia
Adivina quien viene esta noche.....	Relaciones familiares Racismo y tolerancia Generatividad e integridad
Mi vida.....	Afrontamiento de la propia Muerte. Transición como oportunidad De crecimiento
Mi vida sin mí (Española).....	Afrontamiento y preparación Para la muerte (I. Coixet)
Donde reside el amor.....	Historia de vida Historias de amor a lo largo De la vida Generatividad
Rebelión en las aulas.....	Dificultades en el contexto Escolar. Generatividad en el docente
Las dos caras del amor.....	Amor, intimidad, pasión, Compromiso.
Mi padre.....	Generatividad inversa (Hijo- Padre).
Cocoon.....	Envejecimiento óptimo
Shirley Valentine.....	Desarrollo de la mujer adulta "Punto de giro" Crecimiento personal
Martín Hache (Argentina).....	.Construcción de identidad Posmodernidad
Un lugar en el mundo (Argentina).....	Relatos de vida Compromiso y cambios
Lugares comunes (Argentina).....	Desarrollo del amor a lo largo de los años

	Importancia del contexto.
American History "X"	Identidad Violencia juvenil y Consecuencias
¿A quien ama Gilbert Grape?.....	Sistema familiar y desarrollo Juventud adulta
En el estanque dorado.....	Desarrollo de la pareja en el Envejecimiento Desarrollo familiar
12 hombres sin piedad.....	Pensamiento adulto:Flexibilidad y relativismo
Antes y después	Desarrollo de la amistad en la adolescencia. Adolescencia y desarrollo adulto. Trayectorias evolutivas.
La mancha humana.....	Historia de vida Consecuencias del racismo En el curso de la vida. Identidad
Las mejores intenciones (I. Bergman).....	Historia del desarrollo familiar Construcción de la intimidad
La Clase	Adolescencia y escolarización. Identidad. Problemas integración inmigración.
La Ola	Adolescencia. Contexto escolar. Desarrollo moral convencional
Thirteen	Adolescencia emergente. Identidad. Modelos parentales. Sexualidad y drogas.
Kids	Adolescencia emergente. Modelos parentales permisivos y desestructurados. Conductas de riesgo.
La Cinta Blanca	Consecuencias negativas

C.R.A.Z.Y

Celebración.

Gran Torino

educación autoritaria.
Importancia del contexto
histórico-político

Construcción de la identidad.
Identidad de género.
Homosexualidad.
Modelos parentales autoritarios.

Abuso sexuales en la infancia.
Desarrollo familiar (mitos
familiares)

Iniciación a la adultez.
Mentorazgo.
Problemas de integración
cultural.

TERCERA PARTE

PROYECTO INVESTIGADOR.

**ESTUDIO DE LA INCIDENCIA DE LOS SUCESOS VITALES ESTRESANTES,
ATRIBUCIONES CAUSALES, ESTEREOTIPOS EN LOS PROCESOS DE
EXCLUSIÓN-INCLUSIÓN SOCIAL DE LAS PERSONAS SIN HOGAR**

Análisis Retrospectivo de las Trayectorias de Vida de las Personas sin Hogar.

**Análisis de la Transición en el proceso de “Dejar de ser una Persona Sin
Hogar”**

CAPÍTULO 5. ESTUDIO DE LA INCIDENCIA DE LOS SUCESOS VITALES ESTRESANTES, ATRIBUCIONES CAUSALES Y ESTEREOTIPOS EN LOS PROCESOS DE EXCLUSIÓN-INCLUSIÓN SOCIAL DE LAS PERSONAS SIN HOGAR

1. RESUMEN.

En España, una quinta parte de la población (19,9%) se encuentra bajo el umbral de la pobreza, siendo las personas sin hogar quienes, por su situación de precariedad social, conforman el eslabón más bajo de la exclusión social. Las personas sin hogar no sólo se encuentran en situación de extrema pobreza, sino que además padecen una fuerte desvinculación familiar y social, con grandes dificultades para su reinserción sociolaboral e importantes déficits en su salud. La lucha contra la pobreza y la exclusión social, y el apoyo a las personas que se encuentran sin hogar, supone una obligación prioritaria de cualquier país desarrollado.

El objetivo del proyecto es analizar las atribuciones causales sobre la situación de sin hogar, los estereotipos existentes sobre las personas sin hogar y los meta-estereotipos que mantiene las personas que se encuentran en esta situación. Asimismo, estos procesos atributivos y de estereotipia se analizarán en relación a distintas variables, entre las que destacan los sucesos vitales estresantes padecidos a lo largo del ciclo vital, que dan lugar a diferentes trayectorias evolutivas, variable a la que la literatura apunta como fundamental en la génesis y mantenimiento de la situación de sin hogar, y en relación a la cual las personas en esta situación presentan características cuantitativa y cualitativamente diferentes. Asimismo, se estudiarán las diferencias existentes al respecto entre tres grupos que se sitúan en puntos diferentes del continuo inclusión-exclusión social: personas sin hogar, personas con alto riesgo de llegar a esta situación y personas sin riesgo inminente de deslizarse hasta la situación de sin hogar. Por último se estudiará el proceso de transición llevado a cabo en el proceso de dejar de ser una persona sin hogar, mediante el progresivo uso de los recursos sociales disponibles, estudiando y conociendo las historias de vida de personas que se encuentren en diferentes momentos de dicha transición.

La hipótesis de partida se basa en que los procesos atributivos y de estereotipia, diferentes en los tres colectivos, pueden estar interfiriendo negativamente en los proceso de normalización de las personas sin hogar. Asimismo se parte de la idea de que las atribuciones

causales sobre la situación de sin hogar variaran en función de la condición de “actor” u “observador” de dicha situación y de que los estereotipos negativos sobre las personas sin hogar y los meta-estereotipos que mantiene este colectivo inciden negativamente en los procesos de normalización. Otra hipótesis de partida es que los sucesos vitales estresantes padecidos –en cuanto a su número, características y momento vital en que aparecen- inciden en los procesos cognitivos objeto de estudio y, por ende, en los procesos de normalización.

La investigación se realizará desde una doble estrategia metodológica, cuantitativa y cualitativa. La información cuantitativa se recogerá en a) una muestra representativa de las personas sin hogar en Madrid, b) una muestra equivalente de personas en situación de alto riesgo y c) una muestra equivalente de personas sin riesgo inminente de llegar a la situación de sin hogar. Para la recogida de información se utilizará una entrevista estructurada de carácter heteroaplicada. La información cualitativa se recogerá mediante entrevistas semiestructuradas a miembros de las tres muestras, entrevistas que serán grabadas para su posterior análisis.

Con la presente investigación se esperan conseguir, además de beneficios de carácter científico, una transferencia a la sociedad de los resultados obtenidos, que permita el empleo de dicha información en el diseño de proyectos y políticas a favor de la inclusión de colectivos en situación de exclusión social, para lo que se cuenta con la colaboración de diferentes entidades que trabajan con personas sin hogar.

2. INTRODUCCIÓN.

2.1. FINALIDAD DEL PROYECTO.

En España, una quinta parte de la población (19,9%) se encuentra bajo el umbral de la pobreza (INE, 2005a), siendo las personas sin hogar quienes, por su situación de fuerte precariedad social, conforman el eslabón más bajo de la exclusión social. Las personas sin hogar no sólo se encuentran en una situación de extrema pobreza, sino que además padecen una fuerte desvinculación familiar y social, con grandes dificultades para su reinserción sociolaboral e importantes déficits en su salud (Muñoz, Vázquez y Vázquez, 2003).

El Instituto Nacional de Estadística estima que en España la población sin hogar atendida en los centros asciende a 21.900 personas (INE, 2005b), si bien distintas Organizaciones No Gubernamentales (ONGs) señalan que son más de 30.000 las personas que se encuentran sin hogar. Durante el período de crecimiento económico que vivió España en la última década, el número de pobres y personas sin hogar apenas sufrió variaciones significativas, sin embargo, con la llegada de la situación de crisis, las ONGs prevén que tanto el número de personas sin hogar como el número de personas en situación de riesgo de deslizarse hasta esta circunstancia sufrirá un notable incremento.

Durante los últimos años se han realizado en España diversos trabajos de investigación orientados a estudiar aspectos relacionados con las personas sin hogar y, en menor medida, con la población en situación riesgo de deslizarse hasta dicha situación. Sin embargo, no hay investigaciones publicadas sobre aspectos relacionados con la cognición social en el colectivo de las personas sin hogar, a pesar de que cuestiones como los procesos de atribución o estereotipia podrían estar incidiendo en el mantenimiento de estas personas en su situación. Del mismo modo, tampoco hay apenas investigaciones que aborden las diferentes trayectorias evolutivas que han vivido las personas sin hogar, para llegar a la situación en la que se encuentran, enfatizando una perspectiva subjetiva que analice cómo dan sentido a su situación.

La literatura científica centrada en el estudio de las actitudes, muestra la existencia de correlaciones positivas entre variables cognitivas (estereotipos, meta-estereotipos, atribuciones causales...), emociones (miedo, desconfianza...) y comportamientos (discriminación, rechazo...) (Breckler, 1984; Zanna y Rempel, 1988). De esta forma, estereotipos y meta-estereotipos parecen funcionar como cogniciones que, por sus características, pueden dificultar de forma notable procesos de integración en determinados colectivos. En esta misma línea, la literatura igualmente recoge cómo las atribuciones causales que se realizan sobre una determinada

cuestión se encuentran fuertemente vinculadas a las estrategias consideradas eficaces para hacer frente a la misma (Panadero y Vázquez, 2008). Y, asociados a los procesos atributivos, tienden a producirse sesgos cognitivos con potencial incidencia negativa en los procesos de normalización (Moya y Expósito, 2007).

Tanto entre diferentes grupos como entre los individuos dentro de un mismo grupo pueden realizarse procesos de atribución causal diferentes y mantenerse estereotipos y meta-estereotipos heterogéneos. Por ello, resulta relevante el conocimiento de las diferencias existentes en función del grupo de pertenencia (en el presente proyecto “personas sin hogar”, “personas en riesgo” y “personas sin riesgo”) y determinadas características individuales, dado que estos elementos permitirán realizar comparaciones intra e intergrupales que faciliten el estudio de como estos aspectos pueden dificultar el proceso de normalización de las personas sin hogar. Junto a lo anteriormente señalado, no puede olvidarse que cuando estereotipos y sesgos atributivos se instalan entre quienes deben diseñar las políticas de lucha contra la exclusión social o entre quienes trabajan directamente con los colectivos en situación de dificultad social, condicionan sus emociones y comportamientos, incidiendo en el diseño de las políticas y en las características de las intervenciones con estos colectivos (Pellegrini, Queirolo, Monarrez y Valenzuela, 1997).

Durante los últimos años se han llevado a cabo en España investigaciones sobre el colectivo de personas sin hogar centradas en el estudio de los sucesos vitales estresantes padecidos y su incidencia en la génesis y mantenimiento de su situación (Muñoz, Vázquez, Bermejo y Vázquez, 1999; Muñoz, Panadero, Pérez y Quiroga, 2005). Sin embargo, no se ha estudiado cómo los procesos cognitivos y afectivos pueden estar mediando en el mantenimiento de las personas en la situación de sin hogar, ni cuál es el papel de los sucesos vitales estresantes en la activación de ciertos procesos cognitivos y afectivos que podrían ser relevantes a este respecto.

2.2. ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL DE LOS CONOCIMIENTOS CIENTÍFICO-TÉCNICOS.

La **atribución** de causalidad consiste esencialmente en realizar inferencias sobre las causas de las conductas de los demás y de la propia conducta (Moya y Expósito, 2007). No se trata de las causas “reales” del comportamiento, sino de las que las personas creen o imaginan que pueden encontrarse en la base de un determinado comportamiento. Ross (1977) denominó “error fundamental de atribución” a la “tendencia general a sobreestimar la importancia de los factores personales o disposicionales en comparación con las influencias ambientales” (p.184). Por su parte, el sesgo conocido como “diferencias actor-observador” consiste en que del mismo hecho, actores y observadores tienden a dar explicaciones diferentes: los primeros suelen hacer atribuciones de carácter externo, mientras los segundos utilizan en mayor medida atribuciones internas (Jones y Nisbett, 1972). Así, los observadores sobre-atribuyen estados como la pobreza a defectos de carácter de las personas que se encuentran en esa situación, e infra-atribuyen el efecto de situaciones que se encuentran más allá del propio control de estas personas, como la coyuntura del mercado laboral (Vázquez y Panadero, en prensa). El efecto opuesto tiende a observarse entre los actores. En general, los errores de atribución predisponen a responsabilizar de la pobreza a los pobres, en vez de a situaciones que se encuentran más allá de su control (Cozzarelli, Wilkinson y Tagler, 2001; Feagin, 1972). La teoría atribucional de Weiner (Weiner, 1986; Weiner y Graham, 1989) fundamenta la motivación de logro en las consecuencias cognitivas y emocionales de la atribución causal realizada sobre los resultados previos obtenidos. Así, las características de la atribución causal y las consecuencias psicológicas experimentadas influyen en el estado motivacional de la persona, y por tanto, determinan su conducta futura de logro (Manassero y Vázquez, 1995). Este efecto puede tener importantes implicaciones en el proceso de normalización de las personas sin hogar dado que, en función de las atribuciones causales realizadas por los actores sobre su situación, las estrategias que desarrollarán para intentar paliar o revertir esta situación serán diferentes, variando en este sentido su eficacia.

En el campo de la investigación sobre la situación sin hogar, diferentes trabajos se han identificado distintas variables personales implicadas en la llegada a dicha situación: deficiencias en redes sociales o familiares (Unger, Kipke, Simon et al, 1998), carencias en educación o formación (Brooks y Buckner, 1996), dificultades laborales (Epel, Bandura y Zimbardo, 1999), problemas de salud (Martens, 2001), sucesos vitales estresantes (Muñoz, et al., 1999) o

trastornos mentales crónicos (Wright y Weber, 1987; Muñoz, Vázquez y Cruzado, 1995). Sin embargo, existen muy pocos trabajos que hayan profundizado en la percepción de las personas sin hogar sobre las causas y explicaciones de su situación, si bien los resultados de dichos trabajos señalan que, a la hora de intentar explicar su propia situación, estas personas asignan un papel especialmente importante a los sucesos relacionados con problemas económicos y con rupturas de relaciones, así como problemas de salud mental y abuso de alcohol y drogas (Muñoz *et al.*, 1999; Tessler, Rosenheck y Gamache, 2001). Distintos trabajos han señalado la necesidad de considerar los procesos de atribución desde una perspectiva de procesamiento “socializado” (Morales, 1999), basado en los aprendizajes pasados y en formas de pensar que se transmiten a través de la comunicación. Kelley y Michela (1980) señalan que las personas realizan en buena medida sus atribuciones a partir de creencias previas, como los estereotipos, mientras Hewstone (1989) indica que las creencias suelen estar compartidas culturalmente, lo que lleva a la uniformización de las atribuciones, o “atribuciones sociales”, vinculadas al proceso de estereotipia.

Lipman en 1922 definió los **estereotipos** como “imágenes en nuestras cabezas” (p. 21). Estas “imágenes” reflejarían la tendencia a pensar que las personas o cosas que pertenecen a la misma categoría comparten características similares. Posteriormente, otros autores definieron los estereotipos como “creencias exageradas” (Allport, 1954; p.187), conectándolos con los procesos de categorización social (Tajfel, 1969). En general, las definiciones de estereotipo resaltan la idea de que éstos tienden a atribuir características psicológicas generales a los grupos humanos. En este sentido, los estereotipos se utilizan como justificación de conductas hacia los miembros de un determinado grupo, estableciéndose un nexo entre los estereotipos, el prejuicio y las conductas discriminatorias. Como señalan Greenwald y Banaji (1995), la conducta social hacia determinados grupos –especialmente hacia aquellos en situación de exclusión social- se encuentra fuertemente mediada por los estereotipos, muy vinculados a conductas de discriminación no intencionadas. Este elemento ha sido asimismo destacado por Kurzban y Leary (2001), quienes consideran que los seres humanos presentan una fuerte tendencia a evitar a las personas que se encuentran en situación de exclusión social. En el caso de las personas sin hogar, los estereotipos sobre este grupo presentan características muy negativas, lo que incide en actitudes negativas hacia esta población que dificultan fuertemente su proceso de integración (Hocking, y Lawrence, 2000; Mallet *et al.*, 2003).

Los estereotipos que miembros de un grupo tienen en relación a un exogrupo específico, además de hacer referencia a rasgos de personalidad y su evaluación, incluyen lo que los

miembros del exogrupo piensan en relación al endogrupo (Wilder, 1984), por lo que parece crucial conocer como los miembros del endogrupo piensan en relación a los miembros del exogrupo y como interpretan esa diferencia (Gómez, 2002). Ser consciente del estereotipo genera evaluaciones del endogrupo hacia el exogrupo, con un doble componente: a) el contenido del estereotipo que los miembros del endogrupo creen que el otro grupo tiene acerca de ellos y b) la evaluación del estereotipo. Ambos, contenido y evaluación, son las dos caras del estereotipo. En el presente proyecto se denomina **meta-estereotipo** a la creencia que tienen las personas sobre cómo les ven los miembros de otros grupos. De esta forma, el meta-estereotipo implica que los miembros del endogrupo adoptan la perspectiva del exogrupo para definir a su propio grupo. Sin embargo, como señala Gómez (2002) esto no es empatía, sino una proyección contaminada por el estereotipo que el endogrupo tiene acerca del exogrupo. En esta línea, Shelton y Richeson (2005) han resaltado la tendencia en las personas a evitar el contacto con miembros de otros grupos cuando creen que estos no desean mantener contacto con ellos, realizándose en ambos grupos atribuciones diferentes sobre las causas por las que los miembros del exogrupo no desean comenzar dichos contactos. En general, el miedo y la ansiedad sobre cómo esperan ser tratados hacen que las personas eviten el contacto, pudiendo este elemento dificultar los proceso de normalización.

La investigación realizada durante las últimas décadas han resaltado cómo los **sucesos vitales estresantes** suponen un elemento de gran relevancia en la explicación de la génesis y mantenimiento de muchas personas en la situación de sin hogar (Muñoz *et al.*, 2005; Muñoz, Vázquez y Vázquez, 2003, 2004). Los sucesos vitales estresantes podrían ser definidos como experiencias que juegan un papel clave en la vida de las personas y que frecuentemente implican cambios significativos. En general, sucesos relacionados con crisis económicas o laborales, pérdidas y rupturas de las relaciones sociales y procesos de victimización en algunos puntos vitales de las vidas de las personas sin hogar han recibido la mayoría de la atención (Muñoz *et al.*, 2005, Clausen, 1995; Elder, 1974, 1986). La literatura científica señala que las personas sin hogar padecen un extraordinariamente elevado número de sucesos vitales estresantes en el curso de su vida, en buena medida antes o durante su transición a la situación sin hogar (Muñoz, *et al.*, 1999). Pero además, también se ha constatado que las personas sin hogar padecen sucesos vitales estresantes cualitativamente diferentes, que tienden a sucederles a edades más tempranas. Experiencias adversas en la infancia han sido señaladas como factores de riesgo para la situación sin hogar (Koegel, Melamid y Burnam, 1995; Stein *et al.*, 2002), llegándose incluso a identificar una cierta relación entre el número de sucesos sufridos y

la edad de llegada a la situación sin hogar (Koegel *et al.*, 1995). En la vida adulta también se han identificado otros factores; la pérdida de empleo y del primer matrimonio se han señalado como factores de riesgo en la primera experiencia sin hogar (Jonson, Freels, Parsons y Vangeest, 1997), así como hospitalizaciones psiquiátricas (Bassuk, *et al.*, 1997), problemas de salud física y mental (Martens, 2001) o consumo de sustancias (Caton *et al.*, 2000), aunque en algunos casos la influencia de estos factores sobre la situación sin hogar podría estar mediada por la influencia de otras variables como el apoyo social (Vangeest y Johnson, 2002). Sin embargo, un aspecto apenas abordado en este colectivo ha sido la incidencia de estos sucesos vitales estresantes en los procesos de cognición social e incluso de la constitución de la propia identidad personal, si bien hay trabajos que apuntan dicha relación en otros colectivos (Vázquez, Panadero y Rincón, 2007, Iborra, 2007a). Por todo ello, resulta de interés en abordar la relación entre sucesos vitales estresantes, trayectorias evolutivas, atribuciones de causalidad sobre la situación de sin hogar y estereotipos y meta-estereotipos relacionados con las personas que se encuentran en dicha situación.

3. OBJETIVOS DEL PROYECTO.

3.1. HIPÓTESIS DE PARTIDA.

La lucha contra la pobreza y la exclusión social y el apoyo a las personas sin hogar - colectivo en una importante precariedad social-, supone una obligación de cualquier país desarrollado. El presente proyecto pretende estudiar procesos atributivos y procesos de estereotipia relacionados con este colectivo, dada la constatación en la literatura de fuertes correlaciones entre cogniciones e implementación de estrategias orientadas a la superación de situaciones de dificultad social: las atribuciones causales sobre una situación se vinculan con las estrategias consideradas más eficaces para afrontarla, mientras los procesos de estereotipia, por sus características, pueden dificultar procesos de integración, impulsando comportamientos discriminatorios. Por su parte, estos procesos pueden estar conectados con elementos que, como los sucesos vitales estresantes, afectan de forma diferencial a las personas sin hogar.

El objetivo general del proyecto será conocer cuáles son esos procesos cognitivos en relación a las personas que se encuentran sin hogar, es decir, cuáles son las atribuciones causales realizadas en relación a dicha situación, los estereotipos sobre este colectivo y los meta-estereotipos que mantienen, relacionando dichos procesos con variables clave, fundamentalmente sucesos vitales estresantes padecidos a lo largo de la vida (elementos que parecen jugar un relevante papel en la génesis y el mantenimiento de las personas sin hogar en su situación y que en este colectivo parecen presentar características cuantitativa y cualitativamente diferenciadas) y estrategias puestas en marcha para intentar superar dicha situación. La hipótesis de partida es que las atribuciones causales que las personas sin hogar hacen de su situación son diferentes a las realizadas por personas que no se encuentran en la misma, y que el tipo de atribuciones realizadas, así como los estereotipos existentes sobre las personas sin hogar y los meta-estereotipos que mantiene este colectivo, pueden estar interfiriendo en sus procesos de normalización. Para ello se realizará la comparación de estos procesos entre tres grupos que se sitúan en puntos diferentes del continuo inclusión-exclusión social: personas sin hogar, personas en riesgo y personas sin riesgo inminente de deslizarse hasta dicha situación.

3.2. OBJETIVOS.

Para diseñar los objetivos del presente proyecto se han considerado criterios de tres tipos: a) los objetivos del Plan Nacional I+D+I 2008-2001, concretamente del Subprograma de Proyectos de Investigación Fundamental no orientada, dado que parece relevante adecuar el Proyecto Investigador a un marco de investigación realista b) las línea de investigación previamente desarrolladas sobre la situación de las personas sin hogar, la pobreza y la exclusión social, y c) la necesidad social de mejorar la situación de las personas sin hogar -el colectivo en situación de mayor exclusión social en España- y de las personas con riesgo de llegar a dicha situación, apoyando a ambos colectivos en sus procesos de inclusión.

Dentro de este marco, se plantea como *objetivo principal* del proyecto profundizar – mediante estrategias cuantitativas y cualitativas- en los algunos procesos cognitivos, afectivos y de construcción de sentido, relacionados con las personas que se encuentran sin hogar, concretamente, los relativos a las atribuciones causales sobre dicha situación, los estereotipos sobre el colectivo y los meta-estereotipos que las personas sin hogar mantienen, analizando la relación de estos procesos con aspectos relevantes, principalmente el número y características de los sucesos vitales estresantes padecidos, y su influencia en determinar cierto tipo de trayectorias vitales.

Por su parte, entre los *objetivos específicos* que pretende alcanzar el proyecto cabe destacar:

- Conocer las atribuciones causales de la población sin hogar sobre su situación y compararlas con las atribuciones causales realizadas por otros grupos que se sitúan en puntos distintos del continuo inclusión-exclusión social, es decir, población con alto riesgo de llegar a la situación sin hogar y población sin riesgo inminente de desplazarse hasta dicha situación.
- Conocer los meta-estereotipos que mantienen las personas sin hogar y analizar las diferencias existentes entre estos meta-estereotipos y los estereotipos que sobre las personas sin hogar tienen quienes se encuentran en situación de alto riesgo y quienes no presentan riesgo, así como las implicaciones de estas diferencias en los procesos de inclusión social.
- Establecer la relación entre sucesos vitales estresantes, trayectorias vitales, atribuciones causales, estereotipos y meta-estereotipos sobre la situación sin hogar, tanto entre las propias

personas sin hogar, como entre las personas en situación de alto riesgo y personas sin riesgo, y las influencias de estas variables en los procesos de inclusión social.

- Analizar el papel de otras variables, tanto sociodemográficas como ideológicas o psicológicas, que puedan guardar relación con los señalados procesos cognitivos o mediar su efecto en la puesta en marcha de determinados comportamientos vinculados a los procesos de inclusión.
- Ampliar los conocimientos sobre el papel de los sucesos vitales estresantes en la génesis y mantenimiento de los procesos de exclusión social.
- Obtener información que permita generar estrategias orientadas a reducir el impacto negativo de los sesgos atributivos, estereotipos y meta-estereotipos en los procesos de inclusión de las personas sin hogar.
- Obtener información relevante que permita mejorar los programas orientados hacia los colectivos en situación de riesgo social desarrollados por diferentes administraciones, asociaciones, empresas, etc.
- Obtener información relevante para el diseño de campañas de sensibilización en relación al papel de determinados sesgos atributivos o estereotipos de carácter negativo en los procesos de inclusión social, así como combatir la aparición de estereotipos y meta-estereotipos negativos.

Asimismo, el proyecto tiene como objetivo complementario sensibilizar a diferentes administraciones y entidades que desarrollan su labor con colectivos en situación de riesgo o dificultad social, así como a la población general, sobre la existencia de sesgos en las atribuciones causales que dificultan los procesos de inclusión y sobre el papel negativo de muchos estereotipos y sus consecuencias en dichos procesos.

4. METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO.

4.1. METODOLOGÍA.

4.1.1. Participantes.

Respecto a los participantes en el estudio, que se desarrollará en la ciudad de Madrid, la muestra global estará formada por tres sub-muestras, con el objetivo de poder lograr los objetivos propuestos. La definición de cada una de las sub-muestras:

- *Personas sin hogar:* aunque la definición de la situación sin hogar no resulta sencilla, ni existe acuerdo unánime sobre ella, en el presente trabajo se utilizará la definición más restrictiva y literal del término, con el objetivo de la garantizar el no solapamiento entre la muestra de personas sin hogar y la muestra de personas en situación de alto riesgo. Así, se considerará persona sin hogar aquella persona que en la noche anterior a la toma de contacto con el entrevistador hubiera pernoctado en un albergue para personas sin hogar, en la calle o en otros sitios no pensados inicialmente para dormir (cajeros automáticos, coches, etc.) (Toro, 1998). Igualmente se podrá diferenciar cuatro subtipos en función del momento en el que se encuentren en relación a su situación sin hogar:
 - *Estable/Crónica:* sin hacer apenas uso de los recursos sociales disponibles.
 - *Iniciando procesos de normalización:* uso de recursos sociales (comedores, albergues)
 - *Manteniendo procesos de normalización:* vivir en residencias o pisos tutelados.
 - *Procesos de salida de la situación sin hogar:* vivir en pisos propios, aún manteniendo relación con los recursos asistenciales.
- *Personas en situación de alto riesgo de llegar a la situación sin hogar:* los criterios de inclusión en esta sub-muestra se basan en los criterios utilizados en el único estudio español sobre personas sin hogar que ha empleado un grupo de comparación de personas en riesgo (Muñoz, Vázquez y Vázquez, 2003). Este grupo estaría definido como “Personas en situación de fuerte exclusión social, entre las que se encuentran aquellas que disponiendo de algún alojamiento independiente, se ven necesitadas de utilizar los recursos asistenciales destinados fundamentalmente a las personas sin hogar (comedores públicos, baños públicos, etc.)” y que, además, no hayan estado nunca más de una

semana sin hogar (entendiendo por sin hogar, la definición anteriormente propuesta).

- *Personas sin riesgo inminente de llegar a la situación sin hogar:* Esta sub-muestra estará compuesta por personas que no se encuentren sin hogar y que no utilicen recursos dirigidos fundamentalmente a esta población (comedores, baños públicos, etc.).

Todas las personas incluidas en este estudio deberán cumplir, además, los siguientes criterios:

- Ser mayores de 18 años.
- Tener un nivel suficiente de castellano que le permita comprender la entrevista y proporcionar la información requerida.

Los criterios de exclusión comunes para las tres sub-muestras serán:

- Presentar deterioro cognitivo severo.
- Encontrarse bajo los efectos del alcohol u otras sustancias psicoactivas.
- Presentar un discurso incoherente que denote la posible existencia de un trastorno mental.

Para garantizar la calidad de los datos proporcionados por la comparación de los tres grupos, se buscará la similitud de las características sociodemográficas de las tres sub-muestras, esto es, que no difieran en rangos de edad ni en la proporción hombres-mujeres y españoles – extranjeros. Para ello, se realizarán en primer lugar las entrevistas con los participantes del grupo “sin hogar”. Una vez finalizadas dichas entrevistas, se mantendrá la misma proporción en las otras dos submuestras.

Se ha considerado de gran interés combinar en este trabajo el uso de estrategias cuantitativas y cualitativas.

4.1.2. Estrategia de investigación cuantitativa.

El *tamaño muestral* (n) para el grupo de personas sin hogar serían 158 participantes, considerando la siguiente fórmula,

$$n = \frac{N * K^2 * P * (1-P)}{(N-1)*e^2 + K * P * (1-P)}$$

estando los parámetros determinados -de forma conservadora considerando las dificultades de acceso a la muestra- de la siguiente manera:

- Tamaño del universo (N): 1500 personas sin hogar (definición restrictiva). Según el último recuento de personas sin hogar realizado en la ciudad de Madrid en julio de 2008, el número de personas que se encontraban literalmente en la calle durante esa noche fue de 650 personas. A esto habría que añadir a las personas que se encontraban alojadas en albergues u otros recursos de alojamiento (máximo 800).
- Nivel de confianza (K): 2
- Varianza poblacional (P): 0,5
- Error de muestreo (e): 0,075

Este tamaño muestral se mantendrá estable para los otros dos grupos (personas en situación de alto riesgo de llegar a la situación sin hogar y personas sin riesgo inminente de llegar a dicha situación).

La aproximación a las personas sin hogar o en riesgo de serlo se realizará principalmente en los recursos específicos para este colectivo (teniendo en cuenta los resultados de trabajos de investigación llevados a cabo en Madrid y que apuntan que es muy bajo el porcentaje de personas sin hogar que no utilizan ningún recurso) y, tras comprobar su situación de alojamiento en la última noche, serán considerados de uno u otro grupo. En ambos casos el acercamiento a los participantes se realizará de forma aleatoria.

La aproximación a los participantes del tercer sub-grupo, aquellos que no están en situación sin hogar y no presentan riesgo inminente de estarlo, se realizará de forma aleatoria en diferentes lugares públicos (estaciones, parques,...).

Como se deriva de lo presentado en apartados anteriores los *dominios o aspectos a considerar* serán los siguientes:

- Atribuciones causales. Los trabajos realizados sobre las atribuciones causales de la situación sin hogar hasta el momento han sido muy escasos y las formas de evaluar dichas atribuciones muy diversas. Por ello, se ha considerado que lo mejor en este caso sería diseñar un instrumento que evalúe atribuciones causales específicas de la situación sin hogar, partiendo de las aportaciones de los trabajos previos (mencionados anteriormente) y de otros instrumentos similares utilizados para evaluar las atribuciones causales de la pobreza (Harper, 2002).
- Meta-estereotipos (para el grupo sin hogar) y Estereotipos (para los otros dos grupos). Como ya se ha mencionado anteriormente, la imagen del colectivo sin hogar, especialmente la percibida por el propio colectivo sin hogar, prácticamente no se ha abordado en nuestro contexto. En este caso es especialmente importante que las preguntas a utilizar hagan referencia al colectivo concreto, por lo que se ha considerado que también será necesario desarrollar un instrumento que recoja esta información para el colectivo específico, para lo cual se considerarán trabajos sobre la imagen social de las personas sin hogar en los medios de comunicación que se han llevado a cabo en nuestro país (Arranz, 2006) e investigaciones previas de miembros del equipo de investigación sobre estereotipos y meta-estereotipos de la población inmigrante en Guadalajara.
- Sucesos vitales estresantes. En este caso se utilizará una versión modificada del *List of Threatening Experiences Questionnaire* (Brugha y Cragg, 1990), utilizada en otros trabajos con población similar (Muñoz, Panadero, Santos y Quiroga, 2005).
- Otras variables relevantes: Las preguntas para valorar los siguientes aspectos se seleccionarán a partir de trabajos previos y teniendo en cuenta la opinión de expertos.
 - Datos sociodemográficos
 - Historia de la situación sin hogar
 - Situación de alojamiento
 - Situación laboral y económica
 - Apoyo social
 - Consumo de alcohol y otras sustancias
 - Uso de recursos específicos para personas sin hogar
 - Uso de recursos comunitarios (sociales, sanitarios, etc.)

La aplicación del instrumento resultante se llevará a cabo en forma de entrevista estructurada, para facilitar la comprensión de los participantes. Las entrevistas serán anónimas por lo que no se recogerán datos identificativos de los participantes. Para realizar el proceso de análisis de datos se utilizará el sistema de análisis estadístico y de gestión de datos SPSS.

4.1.3. Estrategia de investigación cualitativa.

De forma complementaria al estudio cuantitativo, se utilizarán estrategias cualitativas de aproximación al fenómeno objeto de estudio. El objetivo fundamental será explorar, a partir de las narrativas de los participantes qué significados elaboran para dar sentido a su situación, destacando los aspectos señalados, fundamentalmente estereotipos, metaestereotipos y sucesos vitales estresantes padecidos, perspectivas de futuro, expresiones relacionadas con cómo se perciben a sí mismos en cuanto a un sentido de identidad (persona con hogar, sin techo, vagabundo, víctima, persona libre, etc...) recogidos mediante entrevista semi-estructurada. En este caso, el muestreo intencional llevado se basará en las estrategias de máxima variación y criterial (Miles y Huberman, 1994), tomando como criterio la definición de cada uno de los grupos y los criterios de inclusión – exclusión determinados para la estrategia de investigación cuantitativa.

El número de participantes que conformarán cada una de las sub-muestras a entrevistar será el necesario para alcanzar la saturación teórica. La duración de la entrevista se establecerá en función de criterios de confiabilidad, transferabilidad y confirmabilidad (Lincoln, 1995, Manning, 1997) llevando a cabo procedimientos tales como (implicación prolongada en las entrevistas, triangulación de los datos en los análisis, discusión con pares, garantizar la confidencialidad y la posibilidad de recibir información acerca del proceso y resultados de la investigación, análisis de casos negativos, revisión continua de los resultados, transparencia de los pasos seguidos, etc...).

Las entrevistas serán grabadas, tras obtener el permiso de los participantes, y para el análisis de contenido se usarán programas al uso como N'Vivo y Atlas-ti. Utilizando dichos programas se llevará a cabo un Análisis de Contenido Categorical en una primera fase, para realizar una Análisis de Contenido Holístico en una segunda fase (Lieblich, Tuval-Mashiach y Zilber, 1998, Iborra, 2007). Así inicialmente, los materiales narrativos de las historias contadas en

la entrevista se procesarán analíticamente, realizando divisiones en pequeñas unidades de contenido que resultan aisladas de su historia original, para agruparse en temas comunes. El propósito es examinar las similitudes y las diferencias entre cada pequeña unidad, de tal manera que el proceso de análisis transcurra desde las historias a los elementos comunes obtenidos tras la comparación de las diferentes citas entre sí, para obtener cuáles son los principales temas que emergen de las entrevistas. Para evitar las limitaciones que este proceso de fracturar los datos conlleva, (Charmaz, 2000), al enfatizar el análisis de temas descontextualizados, por encima de la complejidad del retrato de la experiencia de los sujetos como un todo, cada cita será revisada a la luz de cada narrativa particular, para ir formando no sólo categorías temáticas más complejas, sino una mayor comprensión de las similitudes y diferencias encontradas entre los diferentes casos, tratando de no perder así, el contexto personal del que proceden los datos (Iborra, 2007).

5. PLAN DE TRABAJO.

A continuación se exponen las distintas fases del proyecto. Para comprender el plan de trabajo es importante considerar que algunas de las fases se desarrollan de una forma simultánea, por lo que no implicarán a los mismos miembros del equipo de investigación.

FASE I. PREPARACIÓN DEL ESTUDIO

Tarea: PREPARACIÓN DEL ESTUDIO.

Duración: 6 meses.

Participantes:

- Todo el equipo investigador, aunque en esta fase tendría un peso especial los especialistas en metodología.
- Asesores externos.
- Representantes y técnicos de los servicios colaboradores.

Objetivos

- Elaboración de los instrumentos, diseño de las estrategias de muestreo, preparación del material y entrenamiento de entrevistadores y codificadores.

Actuaciones concretas:

- Actualizaciones bibliográficas. Búsqueda y recopilación de bibliografía.
- Reuniones con responsables y técnicos de los servicios colaboradores.
- Asesoramiento de diferentes expertos nacionales e internacionales.
- Contacto con administraciones, instituciones y otros actores sociales implicados en el acceso a las muestras.
- Listado de lugares y entidades en que se extraerá la muestra.
- Desarrollo de los instrumentos específicos para la evaluación de los estereotipos, meta-estereotipos y atribuciones causales.
- Preparación de manuales de entrevistadores, manuales de codificadores, etc.
- Elaboración de la base de datos.
- Selección y entrenamiento de entrevistadores y codificadores.

FASE II. ESTUDIO PILOTO

Tarea: ESTUDIO PILOTO.

Duración: 3 meses.

Participantes:

- Tres miembros del equipo de investigación.
- Entrevistadores y codificadores.

Objetivos:

- Estudio piloto de los instrumentos, procedimientos y criterios de selección muestrales sobre una muestra reducida con el fin de identificar posibles problemas, y en su caso, corregirlos de forma previa a la realización de la investigación.

Actuaciones concretas:

- Diseño del estudio piloto.
- Realización de entrevistas.
- Codificación de datos.
- Análisis de los resultados y conclusiones del estudio piloto.
- Realización de las correcciones necesarias de cuestionarios, procedimiento y estrategias de muestreo.

FASE III. RECOGIDA DE DATOS CUANTITATIVOS.

Tarea: RECOGIDA DE DATOS CUANTITATIVOS. GRUPO SIN HOGAR.

Duración: 6 meses.

Participantes:

- Dos miembros del equipo de investigación.
- Entrevistadores y codificadores.

Objetivos

- Recoger los datos del grupo de personas sin hogar.

Actuaciones concretas:

- Realización de entrevistas.
- Codificación de datos.

Tarea: RECOGIDA DE DATOS CUANTITATIVOS. GRUPO DE RIESGO.

Duración: 6 meses.

Participantes:

- Dos miembros del equipo de investigación.
- Entrevistadores y codificadores.

Objetivos

- Recoger los datos del grupo de personas en situación de alto riesgo de llegar a la situación sin hogar.

Actuaciones concretas:

- Realización de entrevistas.
- Codificación de datos.

Tarea: RECOGIDA DE DATOS CUANTITATIVOS. GRUPO SIN RIESGO INMINENTE DE LLEGAR A LA SITUACIÓN SIN HOGAR.

Duración: 6 meses.

Participantes:

- Dos miembros del equipo de investigación.
- Entrevistadores y codificadores.

Objetivos

- Recoger los datos del grupo de personas sin alto riesgo de llegar a la situación sin hogar.

Actuaciones concretas:

- Realización de entrevistas.
- Codificación de datos.

FASE IV. RECOGIDA DE DATOS CUALITATIVOS (simultánea a la Fase III)

Tarea: RECOGIDA DE DATOS CUALITATIVOS

Duración: 3 meses.

Participantes:

- Dos miembros del equipo de investigación.
- Entrevistadores.

Objetivos

- Recoger los datos cualitativos de los tres sub-grupos

Actuaciones concretas:

- Realización de entrevistas.

FASE V. ANÁLISIS DE DATOS

Tarea: ANÁLISIS DE LOS DATOS CUANTITATIVOS.

Duración: 3 meses.

Participantes:

- Dos miembros del equipo de investigación.

Objetivos

- Analizar los datos obtenidos.

Actuaciones concretas:

- Análisis estadístico de los datos obtenidos

Tarea: ANÁLISIS DE LOS DATOS CUALITATIVOS.

Duración: 3 meses.

Participantes:

- Dos miembros del equipo de investigación.

Objetivos

- Analizar los datos obtenidos mediante la estrategia cualitativa.

Actuaciones concretas:

- Análisis de los datos obtenidos

FASE VI. ELABORACIÓN Y DIFUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Tarea: ELABORACIÓN Y DIFUSIÓN DE RESULTADOS.

Duración: 6 meses.

Participantes:

- Todo el equipo investigador.

Objetivos

- Elaborar las conclusiones y difundir los resultados.

Actuaciones concretas:

- Elaboración de resultados y conclusiones a partir de los análisis de datos realizados.
- Redacción de la memoria final del proyecto.
- Reuniones con responsables y técnicos de los servicios colaboradores para compartir los resultados.
- Redacción de artículos para publicaciones nacionales e internacionales de impacto.
- Difusión de resultados en foros científicos nacionales e internacionales.

6. BENEFICIOS DEL PROYECTO, DIFUSIÓN Y EXPLOTACIÓN, EN SU CASO, DE LOS RESULTADOS.

De acuerdo con los objetivos y el plan de trabajo propuesto, y considerando las especiales características del colectivo hacia el que se enfoca la investigación, el proyecto espera producir beneficios tanto de carácter científico como principalmente enfocados a la mejora de la situación en que se encuentran las personas sin hogar. Así, entre los beneficios que se esperan alcanzar podrían destacarse:

Avances en el conocimiento científico relacionado con procesos cognitivos de gran relevancia en el marco de la psicología social y la psicología del desarrollo (procesos de atribución, estereotipos, meta-estereotipos, relaciones cognición-emoción-conducta, etc.) y una profundización en las diferencias existentes en los procesos y sesgos atributivos en función de la pertenencia o a grupos ubicados en distintos puntos del continuo inclusión-exclusión social.

Avances en el conocimiento de posibles relaciones existentes entre sucesos vitales estresantes, atribuciones sobre la causalidad de la situación de sin hogar, estereotipos en relación a las personas sin hogar y meta-estereotipos mantenidos por quienes se encuentran en dicha situación.

Avances en el conocimiento de los efectos de los procesos atributivos, estereotipos y meta-estereotipos en los procesos de inclusión-exclusión social de las personas sin hogar.

- Avances en el conocimiento sobre el número y características de los sucesos vitales padecidos por las personas sin hogar y su potencial incidencia en la génesis y mantenimiento (dando lugar a diferentes trayectorias vitales y maneras de vivir la transición de entrada y salida a este estado) de estas personas en la situación de sin hogar.
- Desarrollo de instrumentos de evaluación que permitan estudiar las características e incidencia de procesos atributivos, estereotipos y meta-estereotipos de grupos en situación de riesgo o exclusión social.

- Una transferencia a la sociedad de los resultados obtenidos, que permita el empleo de dicha información en el diseño de proyectos y políticas a favor de la inclusión social de colectivos en situación de riesgo o exclusión social. Además de a los servicios colaboradores directamente vinculados al proyecto, se espera que los resultados alcancen a otras entidades (administraciones, asociaciones, empresas...) que trabajan en favor de estos colectivos.
- Obtención de información de utilidad que permita facilitar el diseño de campañas de formación orientadas a la población general, cuyo fin sea paliar el impacto negativo en las poblaciones en situación de riesgo o exclusión social de determinados procesos y sesgos atributivos y de estereotipia mantenidos por la población general.
- Facilitar información sobre la influencia de los estereotipos (difíciles de controlar aunque no se compartan) y los sesgos y errores en los procesos atributivos a fin de prevenir sus potenciales consecuencias negativas entre quienes diseñan políticas de lucha contra la exclusión social y desarrollan programas de intervención orientados hacia colectivos en situación de riesgo o exclusión social.

Dada la relevancia social del tema abordado, se considera que, además de los recursos tradicionales de comunicación que pueden servir para la difusión científica del proyecto y sus resultados, serán necesarias acciones específicas para lograr la sensibilización social y facilitar que la información llegue a las instituciones, administraciones y organizaciones implicadas en la atención a los colectivos en dificultad social. Para ello, se plantean diferentes estrategias de difusión:

- Difusión en medios científicos, mediante la presentación de los resultados en congresos nacionales e internacionales y la publicación de artículos científicos en revistas de impacto. Se prevé publicar al menos tres artículos en revistas de impacto recogidas en el *Journal Citation Reports* (JCR) (se enviarán manuscritos para su evaluación al "*Journal of Community and Social Psychology*", "*Journal of Community and Applied Social Psychology*" y "*European Psychologist*") y al menos tres artículos en revistas nacionales (se enviarán manuscritos para su evaluación a "*Psicothema*", "*Revista de Psicología Social*" e "*Intervención Psicosocial*"). Asimismo, se enviarán propuestas de comunicaciones y posters

al menos a cinco congresos nacionales (“Congreso Nacional de Psicología Social”) e internacionales (“*International Conference on Community Psychology*”, “*European Congress of Psychology*”, “*Internacional Congress of Psychology*” y “Congreso Europeo sobre empleo y personas sin hogar”).

- Reuniones con responsables y técnicos tanto de los diferentes servicios colaboradores vinculados directamente al proyecto como de otros entes potencialmente interesados en los resultados de la investigación.
- Remisión de “notas de prensa” a los medios de comunicación exponiendo los resultados más relevantes de la investigación y solicitud de entrevistas a diferentes medios de comunicación.
- Difusión de resultados a través de Internet, con vínculos de acceso a los datos desde diferentes páginas *web* de entidades, organizaciones y asociaciones relacionadas con los aspectos estudiados en el trabajo.

Junto a lo anterior, cabe destacar que la condición de profesores universitarios de los miembros del equipo (con docencia en diferentes grados, postgrados y programas de doctorado) permitirá que los conocimientos adquiridos sean transmitidos en la práctica docente, redundando en la difusión de los resultados y en una formación más completa de futuros profesionales.

Finalmente, es de esperar que la realización del trabajo propuesto posibilite consolidar una línea de investigación sobre aspectos relacionados con la lucha contra la pobreza y la exclusión social y relanzar la realización de investigaciones directamente relacionadas con las personas sin hogar.

REFERENCIAS

- Allport, G.W. (1954). The nature of prejudice. Cambridge: Addison-Wesley. Bassuk, E. L., Buckner, J.C., Winreb, L.F., Browne, A., Bassuk, S., Dawson, R. y Perloff, J.N. (1997). Homelessness in female-headed families: Childhood and adult risk and protective factors. *American Journal of Public Health*, 87 (2), 241-248.
- Al-Owida, A. Green, K. y Kroger, J. (2009) On the question of an identity status category order: Rasch model step and scale statistics used to identify category order. *International Journal of Behavioral Development* January, 33, 88-96
- Alvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Anderson, H. (1999) *Conversación, lenguaje y posibilidades*. Buenos Aires: Amorrortu. Gergen, K. (1985) *El movimiento del construccionismo social en la psicología moderna*. (1985) *American Psychologist*, 40, 266-275.
- ANECA (2005). Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio (volumen 1). Descargado el 26/3/2008, de <http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco>
- Ayoub, C. & Rappolt-Schlichtmann, G. (2007). Child maltreatment and the development of alternative pathways in biology and behavior. In D. Coch, G. Dawson & K. Fischer (Eds.), *Human Behavior, Learning, and the Developing Brain: Atypical Development*. New York: Guilford Publications, Inc.
- Bajo, M. T., Maldonado, A., Moreno, S., Moya, M. y Tudela, P. (2007). Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa. Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación. Universidad de Granada.
- Baltes, P. (1997) On the incomplete architecture of human ontogenesis: selection, optimization and compensation as foundations of developmental theory. *American Psychologists*, 53, 366-381.
- Baltes, P., Linderberger, U. y Staudinger, U. (2006) Life Span theory in developmental psychology. En R. Lerner (Ed.). *Handbook of Child Psychology*, 569-664. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Bar-Yam, M. (1991) Do women and men speak in different voices? A comparative study of self-evolvment. *International Journal of Aging and Human Development*, 32, 247-259.
- Bateson, G. (1993). *Espíritu y Naturaleza*. Buenos Aires: Amorrortu (Traducción del original de 1973).
- Bateson, Gregory (1972). *Pasos hacia una ecología de la mente: colección de ensayos en antropología, psiquiatría, evolución y epistemología*. Ballantine Books.
- Baumrind, D. (1991) The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11, 1, 56-95.
- Baxter-Magolda, M. (2000) *Teaching to Promote Holistic Learning and Development*. New directions for teaching and learning, no. 82-98.
- Baxter-Magolda, M. (2004) Evolution of a constructivist conceptualization of epistemological

- reflection. *Educational Psychologist*, 39, 1, 31-42.
- Baxter-Magolda, M. B. (1999) *Creating contexts for learning and self authorship: Constructive Developmental Pedagogy*, Nashville, TN: Vanderbilt University Press.
- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F. y Sesma, A. (2006). Positive youth development: theory, research and applications. En R. Lerner (Ed.). *Handbook of Child Psychology*, 894-941. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Berger, K. (2006) *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid: Ed. Médica Panamericana, 2007.
- Bergman, L., Magnusson, D. y El-Khoury, B. M. (2003) *Studying individual development in an interindividual context: a person oriented approach*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Berners-Lee, T. (2009). A little history of the World Wide Web. [Consulta: 07/11/2010] <http://www.w3.org/History.html>
- Bidell, T.R., & Fischer, K.W. (1996). Between nature and nurture: The role of human agency in the epigenesis of intelligence. In R. Sternberg & E. Grigorenko (Eds.), *Intelligence: Heredity and environment* (193-242). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Biswas-Diener, Robert, & Diener, Ed. (2004). The psychology of subjective well-being. *Daedalus*, (133)2, 18-25
- Bolívar, A. (2008) El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Revista de Docencia Universitaria*, Año II. Número Monográfico II: Formación centrada en competencias (II).. Disponible en http://www.um.es/ead/Red_U/m2/
- Bradstädter, J. (2006) Action perspectives on human development. En R. Lerner (Ed.). *Handbook of Child Psychology*, 516-569. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Breckler, S.J. (1984) Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1191-1205.
- Bronfenbrenner, U. y Morris, P. (2006) The bioecological model of human development. En R. Lerner (Ed.). *Handbook of Child Psychology*, 793-828. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Brooks, M.G. y Buckner, J.C. (1996). Work and welfare: Job histories, barriers to employment, and predictors of work among low-income single mothers. *American Journal of Orthopsychiatry*, 66 (4), 526-537.
- Brown, S. y Glasner, A. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Nancea.
- Bruner, J. (1990) *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bullock, H.E., Williams, W. R. y Limbert, W.M. (2003). Predicting support for welfare policies: The impact of attributions and beliefs about inequality. *Journal of Poverty*, 7, 35-56
- Burks, A. W. (1946) Peirce's theory of abduction. *Philosophy of Science*, Vol. 13, No. 4, 301-306.
- Cabrera, P. (1998). *Huéspedes del aire: Sociología de las personas sin hogar en Madrid*. Madrid: UPCO.
- Cabrera, P. (2000). *La acción social con personas sin hogar en España*. Madrid: Cáritas Española.
- Cabrera, P. (2002). *Un techo y un futuro. Buenas prácticas de intervención social con personas*

sin hogar. Barcelona: Icaria.

Cairns, R. B. y Cairns, B. (1994) *Lifelines and risks: pathways of youth in our time*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Cairns, R. B. y Cairns, B. D. (2006) *The making of developmental psychology*. En R. Lerner (Ed.). *Handbook of Child Psychology*, 89-165. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.

Cairns, R. B., Bergman, L. y Kagan, J. (1998) *Methods and models for studying the individual*. Thousand Oaks: Sage.

Castells, M. (2002): *La Era de la Información. Vol. I: La Sociedad Red*, México, Distrito Federal: Siglo XXI Editores.

Caton, C.L., Hason, D., Shrout, P.E., Opler, L.A., Hirshfield, S., Dominguez, B. y Felix, A. (2000). Risk factors for homelessness among indigent urban adults with no history of psychotic illness: A case-control study. *American Journal of Public Health*, 90 (2), 258-263.

Charmaz, K. (2000). *Grounded Theory: Objectivist and Constructivist Methods*. En Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln (Ed.), *Handbook of Qualitative Research* (509-535). Londres: Sage.

Clausen, J. A. (1995). Gender, contexts, and turning points in adult's lives. In P. Moen, G. H. Elder, K. Luscher (Ed.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (365-389). Washington, DC: American Psychological Association.

Colás, P. y de Pablos, J. (2005). *La Universidad en la Unión Europea: El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*. Málaga: Aljibe.

Cole, M. (1996) *Cultural Psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cowan, P. A. (1991). Individual and family transitions: a proposal for a new definition. En P. A. Cowan y E. M. Hetherington (Eds.), *Family Transitions* (3-30). Hillsdale, N.J: LEA.

Cozzarelli, C., Wilkinson, A.V. y Tagler, M.J. (2001). Attitudes toward the poor and attributions for poverty. *Journal of Social Issues*, 57, 207-227.

Craig, G. J. y Baucun, D. (2009). *Desarrollo psicológico*. México: Pearson Educación.

Csikszentmihalyi, M. y Csikszentmihalyi, I.S. (1992). *Optimal experience: psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge University Press. [Trad, cast.: *Experiencia óptima. Estudios Psicológicos del flujo en la conciencia*. Bilbao: DDB, 1998]

Csikszentmihalyi, Mihaly (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. HarperCollins Publishers.

Dalsgaard, C. y Paulsen, M. F. (2009) Transparency in cooperatible online education. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10 (3), 1-22.

Damon, W. y Lerner, R. (2006) *Handbook of Child Psychology*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.

Dannefer, (1984) The role of the social in life-span developmental psychology, past and future: Rejoinder to Baltes and Nesselroade. *American Sociological Review*, 49 (6), 847-850.

Declaración de Bolonia (1999, Junio). Joint Declaration of the European Ministres of Education. Disponible en: http://www.magna-charta.org/pdf/BOLOGNA_DECLARATION.pdf

Declaración de la Sorbona (1998, Mayo) Joint declaration on harmonisation of the architecture of

the European higher education system. Disponible en: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf

Declaracion de Praga (2001, Mayo) Towards the european higher education area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education. Disponible en: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/PRAGUE_COM_MUNIQUE.pdf

Deutch, W. y Börges, C. (2007). Draw your life! Investigations of pictorial representations of life courses. En M. Watzlawik y A. Born (Eds). Capturing Identity: quantitative and qualitative methods, 85-104. Lanham, Maryland: University Press of America.

Deuze, M. (2006). Participation, Remediation, Bricolage: Considering Principal. Components of a Digital Culture». The Information Society, 22, 63-75.

Drago-Severson, E. y Pinto, K. (2004) School leadership for reducing teacher isolation: Drawing from the well of human resources. International Journal of Leadership in Education, 9, 2, 129-155

Drucker, P. F. (1969): The age of discontinuity: guidelines to our changing society, Library of Congress

Elder, G. H. (1974) Children of the Great Depression: Social change in life experience. Chicago: University of Chicago Press.

Elder, G. H. (1998) The life course and Human Development. En W. Damon y R. Lerner (Eds) Handbook of Child Psychology: Vol 1. Theoretical models of human development (939-991): New York: Wiley.

Elder, G. H. J. (1986). Military times and turning points in men's lives. Developmental Psychology, 22, 233-245.

Elder, G. y Shanahan, M.J. (2006) The life course and human development. En R. Lerner (Ed.). Handbook of Child Psychology, 665-715. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.

Entwisle, D. R., Alexander, K. L. y Olson, L. S. (2005) First grade and educational attainment by age 22. American Journal of Sociology, 110, 1458-1502.

Epel, E.S., Bandura, A. y Cimbrado, P.G. (1999). Escaping homelessness: The influences of self-efficacy and time perspective on coping with homelessness. Journal of applied social psychology, 29, 3, 575-596.

Erikson, E. (1950) Childhood and Society. New York: Norton.

Feagin, J.R. (1972). God helps those who help themselves. Psychology Today, 11:101-129.

Feito, R. (2002) Hacia un nuevo modelo de docencia universitaria. Una reflexión sobre el trabajo docente de los profesores de universidad. Sociología del trabajo, 45, 125-147.

Fischer, K.W. (1980). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. Psychological Review, 87, 477-531.

Fischer, K.W., Shaver, P., & Carnochan, P. (1990). How emotions develop and how they organize development. Cognition and Emotion, 4, 81-127.

Fisher, K. W. y Bidell, T. R. (2006) Dynamic development of action and thought. En R. Lerner (Ed.). Handbook of Child Psychology, 313-399. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.

Fisher, K. y Kennedy, B. 81997) Tools for analyzing the many shapes of development: the case

- of self-in relationships in Korea. En E. Amsel y K. A. Renninger (Eds) *Change and development: Issues of theory, method and application*, 117-152. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gee, J. P. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Málaga: Aljibe.
- Gimeno Sacristán, J. G. (2008) *Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación*. En J. Gimeno Sacristán, A. I. Pérez Gómez, J. B. Martínez, J. Torres, F. Angulo y J. M. Álvarez (Eds). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2005). *La educación aún es posible*. Madrid: Morata.
- Gómez, A. (2002). If my group stereotypes others, others stereotype my group... and we know. Concept, research lines and future perspectives of meta-stereotypes. *Revista de Psicología Social*, 17 (3), 253-282.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003) *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Gottlieb, G., Wahlsten, D. y Lickliter, R. (2006) The significance of biology for human development: a developmental psychobiological systems view. En R. Lerner (Ed.). *Handbook of Child Psychology*, 210-257. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Granic, I. y Lamey, A. (2002) Combining Dynamic Systems and Multivariate Analyses to Compare the Mother-Child Interactions of Externalizing Subtypes. *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol. 30, No. 3, June 2002, 265-283
- Granott, N. (2002) How microdevelopment creates macrodevelopment: reiterated sequences, backward transitions and the zone of current development. En N. Granott and J. Parziale (Eds). *Microdevelopment: transition processes in development and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Greenwald, A. y Banaji, M. (1995). Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, 102 (1), 4-27.
- Grover, A. y Stewart, D. W. (2010). *Defining interactive social media in an educational context*. En Ch. Wankel (Ed). *Cutting-Edge Social Media Approaches to business education*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.
- Grow, G. (1991). Teaching learners to be self-directed. *Adult Education Quarterly*, 41, 125-149.
- Hagestad, G. O. y Neugarten, B. L. (1985) Age and the life course. En Robert H. Binstock, Linda K. George (Ed.), *Handbook of aging and the social sciences*, 35-61. Nueva York: Van Nostrand Reinhold.
- Havighurst, R. J. (1949) *Developmental tasks and education*. Chicago: Chicago University Press.
- Hewstone, M. (1989). *Causal attribution: From cognitive processes to collective beliefs*. Oxford: Blackwell.
- Hocking, J.E. y Lawrence, S. (2000). Changing attitudes toward the homeless: The effects of prosocial communication with the homeless. *Journal of Social Distress and the Homeless*, 9 (2), 91-110.
- Hofferth, S. L. (1987) Teenage pregnancy and its resolution. En S. L. Hofferth y C. Hayes (Eds). *Risking the future: Adolescent sexuality, pregnancy and childbearing* (Vol. 2, 78-92). Washington, DC: National Academy Press.

- Hofstadter, D. (2007) Yo soy un extraño bucle. Barcelona: Tusquets.
- Holt, D. y Willard-Holt, C.(2000) Let's Get Real™: Students Solving Authentic Corporate Problems. Phi Delta Capan, 82 (3) : 243-246.
- <http://www.raco.cat/index.php/REIRE>
- Iborra, A (2007b). A content analysis of narratives from a categorical and holistic point of view to study changes after a rite of passage. En M. Watzlawick and A. Born (Eds.). Capturing Identity: Quantitative and qualitative methods. University Press of America, 39-52.
- Iborra, A. García, L., Margalef, L. y Samaniego, V. (2010) Generating Collaborative Contexts to promote learning and development. En E. Luzzatto y G. DiMarco (Eds). Collaborative Learning: Methodology, Types of Interactions and Techniques. New York: Nova Science Publishers, 47-80.
- Iborra, A. y Viejo, C. (2010) Blog para uno y blogs para todos: una experiencia de aprendizaje en red compartido y co-construido. Comunicación presentada en el I Congreso Internacional: reinventar la profesión docente. Málaga, 8-11 Noviembre.
- Iborra, A. (2007a) Dealing with homosexuality in a homophobic culture: A self-organization approach. Integrative Psychological & Behavioral Science, 41, 3, 285-295.
- Imbernón, F. (2000) La formación docente del profesorado universitario entre la realidad, el deseo y la utopía. Actas I Congreso Internacional: Docencia Universitaria e Innovación. Barcelona, Junio de 2000.
- INE (Instituto Nacional de Estadística) (2005a). Encuesta sobre personas sin hogar (EPSH, 2005). www.ine.es/prensa/np398.pdf
- INE (Instituto Nacional de Estadística) (2005a). Encuesta sobre personas sin hogar (EPSH, 2005). www.ine.es/prensa/np398.pdf
- INE (Instituto Nacional de Estadística) (2005a). Estudio descriptivo de la pobreza en España. Resultados basados en la encuesta de condiciones de vida 2004. www.ine.es/daco/daco42/sociales/estudiodesc.pdf
- INE (Instituto Nacional de Estadística) (2005a). Estudio descriptivo de la pobreza en España. Resultados basados en la encuesta de condiciones de vida 2004. www.ine.es/daco/daco42/sociales/estudiodesc.pdf
- Ingarfield, T. (2007). Manual del Curso de Habilidades de Gestión y Aprendizaje Experiencial en las Organizaciones. Curso de Especialización del Programa de Estudios Propios de la Universidad de Alcalá. Convocatoria 06-07.
- Jarvis, P. (2006) Universidades corporativas: nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad global. Madrid: Narcea.
- Jaynes, J. (2003) El origen de la conciencia en la ruptura de la mente bicameral. México: Fondo de cultura económica. (Traducción del original de 1976).
- Jenkins, H., Purushotma, R., Clinton, K., Weigel, M. y Robinson, A. (2006). Confronting the challenges of participatory cultura: Media Education for the 21 Century. Chicago: The McArthur Foundation. Disponible en: http://digitallearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF
- Johnson, D. W., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula.

Barcelona: Paidós Educador.

- Johnson, D. W., Johnson, R. y Stanne, M. B. (2000). Cooperative learning methods: a Meta-analysis. Artículo consultado en Marzo, 14, 2005, <http://www.cooplearn.org/>
- Johnson, M. (1999) Embodied reason. En G. Weiss y H. F. Haber (Eds), Embodiment: the intersection of nature and culture, 81-102. New York: Routledge.
- Jones, E.E. y Nisbett, R.E. (1972). The actor and the observer: Divergent perceptions of the causes of behaviour. En E.E. Jones, D.E. Kanouse, H.H. Kelley, R.E. Nisbett, S. Valins y B. Weiner (Eds.), Attribution: Perceiving the causes of behaviour (79-94). Morristown: General Learning Press.
- Jonson, T.P., Freels, S.A., Parsons, J.A. y Vangeest, J.B. (1997). Substance abuse and homelessness: Social selection or social adaptation? Addiction, 92, 437-445.
- Kegan, R. (1982) The evolving self. Cambridge: Harvard University Press.
- Kegan, R. (1986) The child behind the mask: sociopathy as developmental delay. En W. H. Reid, D. Dorr, J. I. Walker y J. W. Bonner III (Eds). Umasking the psychopath: Antisocial personality and related syndromes. New York: Norton.
- Kegan, R. (1994). In over our heads: the mental demands of modern life. Cambridge: Harvard University Press. [Trad. Cast. Desbordados. Cómo afrontar las exigencias psicológicas de la vida actual. Bilbao: Desclée de Brouwer.]
- Kegan, R. (2000) What 'form' transforms? En J. Mezirow (Ed). Learning as transformation, 35-70. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kegan, R. y Lahey, L. (2009) Immunity fo change. Boston: Harvard Business Press.
- Kegan, R., Lahey, L. y Souvaine, E. (1998) From Taxonomy to Ontogeny: Thoughts on Loevinger's Theory in Relation to Subject-Object Psychology. En P.M. Westenberg, A. Blasi, and L.D. Cohn, (Eds.) Personality Development: Theoretical, Empirical, and Clinical Investigations of Loevinger's Conception of Ego Development. Mahwah, NJ and London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kelley, H.H. y Michela, J.L. (1980). Attribution theory and research. Annual Review of Psychology, 31, 457-501.
- Knight, C. C. y Fisher, K. (1992) Learning to read words: Individual differences in developmental sequences. Journal of Applied Developmental Psychology, 13, 377-404.
- Koegel, P., Melamid, E. y Burnam, A. (1995). Childhood risk factors for homelessness among homeless adults. American Journal of Public Health, 85(12), 1642-1649.
- Kohlberg, L. (1969) Stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization. En D. A. Goslin (Ed.) Handbook of Socialization Theory and Research, Chicago: Rand McNally.
- Kohlberg, L. (1982) Moral Development. En M. J. Broughton y D. J. Freeman-Moir (Eds.) The cognitive developmental psychology of James Mark Baldwin: Current theory and research in genetic epistemology, 277-325. Norwood, NJ: Ablex.
- Kolb, D. A. (1984). Experiential Learning: Experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice Hall.
- Kroger, J. (2004) Identity in adolescence: The balance between self and other. New York: Routledge.

- Kunnen, E.S. & Bosma, H.A. (2003). Fischer's Skill Theory applied to identity development: A response to Kroger. *Identity*, 3 (3), 247-270 .
- Kurzban, R. y Leary, M. (2001). Evolutionary origins of stigmatization: The functions of social exclusion. *Psychological Bulletin*, 127 (2), 187-208.
- Lacasa, P. (2007) Escuchando el futuro, pensar, imaginar y dialogar. Conferencia inaugural del curso académico 07-08. Universidad de Alcalá. Disponible en: http://www.uah.es/universidad/actos_academicos/documentos/Discurso_Pilar_Lacasa.pdf
- Lahey, L., Souvaine, E., Kegan, R., Goodman, R. y Felix, S. (1988) A guide to the subject-object interview: its administration and interpretation. Cambridge, Mass: Subject-Object Workshop.
- Lara, T. (2005). Blogs para educar. Usos de los blogs en una pedagogía constructivista. *Telos. Cuadernos de comunicación e innovación*. Número 65 (Octubre-Diciembre) Disponible en: <http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=2&rev=65.htm>
- Lara, T. (2008). ¿Nativos digitales? = ¿Competentes digitales?. [Consulta: 07/11/2010] <http://tiscar.com/2008/10/30/nativos-digitales-competentes-digitales/>
- Lara, T. (2009). «El papel de la Universidad en la construcción de su identidad digital». En: «Cultura digital y prácticas creativas en educación» [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 6, n.º 1. UOC. [Consulta: 01/10/2010]. <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/viewFile/25/19>
- Lasnier, F. (2000). Réussir la formation par compétences [Lograr una formación por competencias]. Montréal : Guérin
- Lave, J. y Wenger, E. (1991): *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Le Bofert, G. (1994) *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris: Les Éditions d'organisation
- Legault, A. (2008) ¿Una enseñanza universitaria basada en competencias? ¿Por qué? ¿Cómo? Ponencia presentada en el V Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria, Valencia, 29-31 Octubre de 2008.
- Lerner, R. M. (1982) Children and adolescents as producers of their own development. *Developmental Review*, 2 (4), 342-370.
- Lessig, L. (2008) *Remix: Making Art and Commerce Thrive in the Hybrid Economy*. New York: Penguin Press.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2006-7899
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Disponible en:

<http://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf>

- Lichtwarck-Aschoff, A., Geert, P.L.C. van., Bosma, H.A., & Kunnen, E.S. (2008). Time and identity. A framework for research and theory formation. *Developmental Review*, 28, 370-400.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998). *Narrative research: reading, analysis, and interpretation*. Londres: Sage.
- Lincoln, Y. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. *Qualitative Inquiry*, 1, 275-289.
- Lipman, W. (1922). *Public opinion*. New York: Macmillan.
- Loevinger, J. (1976) *Ego development: conceptions and theories*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Magnusson, D. y Stattin, H. (2006) The person in context: a holistic-interactionistic approach. En R. Lerner (Ed.). *Handbook of Child Psychology*, 400-464. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Magnusson, D., & Törestad, B. (1993). A holistic view of personality: A model revisited. *Annual Review of Psychology*, 44, 427-452. Werner (1957).
- Mallet, S., Edwards, J., Keys, D., Myers, P. y Rosenthal, D. (2003). *Disrupting Stereotypes: Young People, Drug Use and Homelessness*. The Key Centre for Women's Health in Society. Melbourne: University of Melbourne.
- Manassero, M. y Vázquez, A. (1995). La atribución causal como determinante de las expectativas. *Psicothema*, 7, 361-376.
- Manning, K. (1997). Authenticity in constructivist inquiry: Methodological considerations without prescription. *Qualitative Inquiry*, 3, 93-115.
- Marcelo, C. (2001). El proyecto docente una ocasión para aprender. En García Valcárcel, F., Muñoz Repiso, A. (Eds.), *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Margalef, F. (2005). Innovar desde dentro: transformar la enseñanza más allá de la convergencia europea. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 25-36.
- Margalef, L. (2008). *Pautas para la planificación docente: plan didáctico de una asignatura*. Alcalá: Universidad de Alcalá.
- Margalef, L. (2008b). *El Proceso de Evaluación: estrategias, procedimientos y criterios*. Alcalá: Universidad de Alcalá.
- Margalef, L. (2009). *Estrategias metodológicas*. Alcalá: Universidad de Alcalá.
- Margalef, L. y Álvarez Méndez, J. (2006). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración en el espacio europeo de enseñanza superior. *Revista de Educación*, 337, 51-70.
- Margalef, L., Iborra, A., Pareja, N., Castro, B., Domínguez, S., García, I. & Giménez, S. (2007). Tejiendo redes de aprendizaje y reflexión: Una propuesta de innovación en la licenciatura de psicopedagogía. *Pulso*, 2007, 30, 123-142.
- Markus, H. R. y Kitayama, S. (1991) Culture and the self: implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.

- Martens, W.H.J. (2001). A review of physical and mental health in homeless persons. *Public Health Review*, 29, 13-33.
- Martín, E. (2009) Profesorado competente para formar alumnado competente: el reto del cambio docente. En J. I. Pozo y M. P. Pérez (Coords). *Psicología del Aprendizaje universitario: la formación en competencias*, 199-215. Madrid: Morata.
- Mascolo, M. y Fisher, K. (2010) The Dynamic Development of Thinking, Feeling and Acting over the Lifespan. En W. F. Overton (Ed.), *Biology, cognition and methods across the life-span*. Volume 1 of the *Handbook of life-span development*, Editor-in-chief: R. M. Lerner. Hoboken, NJ: Wiley.
- McClelland, D. W. (1973) Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, January, 1-14.
- McWhirter, J. (2009) *Manual del Curso de El Arte y la Ciencia del Aprendizaje y Enseñanza Efectivas*. Material no publicado.
- Mezirow, J. (2000) *Learning as transformation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Michavila, F. y Zamorano, S. (2007) Reflexiones sobre los cambios metodológicos anunciados en la Educación Superior en España. *Educación y futuro*, 16, 31-46.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record* 108 (6), 1017-1054.
- Molenaar, P. C. M. (2004). A manifesto on psychology as idiographic science: Bringing the person back into scientific psychology, this time forever. *Measurement: Interdisciplinary research and perspectives*, 2, 201-218.
- Molenaar, P. C. M., & Valsiner, J. (2005). How generalization works through the single case: A simple idiographic process analysis of an individual psychotherapy case. *International Journal of Idiographic Science*, 1, 1-13.
- Molenaar, P. C.M. (2007). Psychological methodology will change profoundly due to the necessity to focus on intra-individual variation. *IPBS: Integrative Psychological & Behavioral Science*, 41(1), 35-40.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2003) *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.
- Morales, F., Gómez, A. y Huici, C. (2004). ¡Nos gusta que nos vean... como somos!: implicaciones de la teoría de la autoverificación a nivel intergrupal. *Revista de Psicología Social*, 19 (2), 139-157.
- Moya, M. y Expósito, F. (2007). Percepción de personas y sus acciones. En J.F. Morales, E. Gaviria, M.Moya e I. Cuadrado (Eds.), *Psicología Social*. Madrid: McGraw Hill.
- Muñoz, M., Panadero, S., Pérez Santos, E. y Quiroga, M.A. (2005). Role of stressful life events in homelessness: An Intragroup análisis. *American Journal of Community Psychology*, 35, 1/2, 35-47.
- Muñoz, M., Vázquez, C. y Cruzado, J.A. (1995). *Personas sin hogar en la Comunidad de Madrid. Informe psicosocial y epidemiológico*. Madrid: Comunidad Autónoma de Madrid.
- Muñoz, M., Vázquez, C. y Panadero, S. (2004). Stressfull life events. En D. Levinson (Ed) *Encyclopedia of homelessness*. London: SAGE.
- Muñoz, M; Vázquez, C. y Vázquez, J.J. (2003). *Los límites de la exclusión: estudio sobre los*

factores económicos, psicosociales y de salud que afectan a las personas sin hogar en Madrid. Madrid: Témpora

- Muñoz, M; Vázquez, C. y Vázquez, J.J. (2004) A comparison between Homeless, Domiciled and Vulnerable Populations in Madrid. *Population*, 59 (1): 129-141.
- Muñoz, M; Vázquez, C; Bermejo, M. y Vázquez, J.J. (1999). Stressful Life Events Among Homeless People: Quantity, Types, Timing and Perceived Causality. *Journal of Community Psychology*, 27 (1): 73-87.
- Newcombe, N. y Huttenlocher, J. (1992) Children's early ability to solve perspective-taking problems. *Developmental Psychology*, 28, 635-643.
- Niiniluoto, I. (1999) Defending Abduction. *Philosophy of Science*, 66, S436-S451.
- Noam, G. (1985) Stage, phase and style: the developmental dynamics of the self. En M. Berkowitz y F. Oser (Eds). *Moral Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Noam, G. (1988) A constructivist approach to developmental psychology. En E. Nannis y P. Cowan (Eds). *Developmental Psychopathology and its treatment*, 91-122. San Francisco: Jossey-Bass.
- O'Reilly, T. (2005) What is Web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software. [Consulta: 7 octubre 2010]. Disponible en: <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre. Disponible en: http://www.boe.es/boe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2007-22449
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de Diciembre
- Oser, F. K, Scarlett, W. G. y Bucher, A. (2006) Religious and spiritual development throughout the life span. En R. Lerner (Ed.). *Handbook of Child Psychology*, 942-998. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Overton, W. (2006) Developmental Psychology: Philosophy, Concepts and Methodology. En R. Lerner (Ed.). *Handbook of Child Psychology*, 18-88. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Panadero, S. y Vázquez, J.J. (2008). Perceived Causes of Poverty in Developing Nations: "Causes of Third World Poverty Questionnaire" in Spanish-Speaking Samples. *Social Behavior and Personality*, 36 (6), 571-576.
- Parke, R. D. (1988). Families in life-span perspective: a multilevel developmental approach. En E. Mavis Hetherington, Richard M. Lerner, Marion Perlmutter (Ed.) *Child development in life-span perspective* (159-190). Hillsdale, NJ: LEA.
- Pecharrmán, I. y Pozo, J. I. (2008) Epistemologías intuitivas de los adultos: influencia de la edad, el nivel de instrucción y el dominio del conocimiento. *Estudios de Psicología*, 29 (3), 245-272.
- Pelias, R. (2004). *A methodology of the heart*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Pellegrini, R.H., Queirolo, S.S., Monarrez, V.E. y Valenzuela, D.M. (1997). Political identification and perception of homelessness: Attributed causality and attitudes on public policy. *Psychological Reports*, 80, 1139-1148.
- Pepler, D. J. y Rubin, K. H. (1991) *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Perrenoud, P. (2008) Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? Revista de Docencia Universitaria, Año II. Número Monográfico II: Formación centrada en competencias (II).. Disponible en http://www.um.es/ead/Red_U/m2/
- Perrenoud, P. (2004) Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Garo
- Perry, William G., Jr. (1970), Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Piaget, J. (1970) L'epistemologie génétique. París: Colin (Ed. cast. La epistemología genética. Madrid: Debate, 1986).
- Piaget, J. (1975). L'équilibration des structures cognitives. Paris: P. U. F. [ed. cast.: La equilibración de las estructuras cognitivas, trad. De E. Bustos, Madrid: Siglo XXI, 1978].
- Pozo, J. I. (2009) Introducción: la nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambiar nuestras formas de enseñar y aprender. En J. I. Pozo y M. P. Pérez (Coords). Psicología del Aprendizaje universitario: la formación en competencias, 9-28. Madrid: Morata.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. On the Horizon Vol. 9 No. 5.
- Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe español. PISA 2006, MECD, 2006, p. 6. Disponible en: <http://www.mec.es/multimedia/00005713.pdf>
- Rathunde, K. y Csikszentmihalyi, M. (2006) The developing person: an experiential perspective. En R. Lerner (Ed.). Handbook of Child Psychology, 465-515. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Real Decreto 1280/1985 de 5 Junio. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1985-15748
- Real Decreto 1393/2007 del 29 de octubre. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2007-18770
- Real Decreto 1502/1977 de 11 de septiembre de 1978. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1978-25557
- Reig Hernández, D. (2010) El futuro de la educación superior, algunas claves [En línea] REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació, Vol. 3, núm. 2, 98-115. Accesible en:
- Richards, D. D. y Siegler, R. s. (1984) The effects of task requirements on children's life judgements. Child development, 55, 1687-1696.
- Rodrigo, M. J. (1982) La crisis de la noción de estructura lógica. Infancia y Aprendizaje, 17, 115-126.
- Rodrigo, M. J. (1999) Desarrollo intelectual y procesos cognitivos entre los dos y los seis años. En Palacios, Marchesi y Coll (Eds). Desarrollo Psicológico y Educación: 1. Psicología Evolutiva, 201-226.
- Rodrigo, M. J. y De Vega, M. (1996) Children's pointing to objects in memory based egocentric layouts. Psychologische Beiträge, 38, 435-450.
- Rodríguez C. (1999). El mágico número tres. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez, M. L. (2006) Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales, propuestas para mejorar la calidad en la formación profesional y en el mundo del trabajo. Barcelona: Laertes.
- Rogoff, B (2003) The cultural nature of human development. Oxford, England: Oxford University

Press.

- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. V. Wertsch, P. Río y A. Álvarez (eds.). *La mente sociocultural: aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rönkä, A. Oravala, S. y Pulkkinen, L. (2002). "I met this wife of mine and things got onto a better track" Turning points in risk development. *Journal of Adolescence* 2002, 25, 47-63
- Ross, L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, (vol. 10, 173-220). Nueva York: Academic Press.
- Rutter, M. (1996). Transitions and turning points in developmental psychopathology: as applied to the age span between childhood and mid-adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 19(3), 603- 626.
- Rychen D.S., Salganik L.H., & McLaughlin M.E. (Eds.) (2003). Neuchâtel, Switzerland: Swiss Federal Statistical Office. Contribuciones al segundo simposio DeSeCo. La definición y selección de competencias clave. Disponible en: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.html>
- Sampson, R. J. y Laub, J. H. (1997) A life course theory of cumulative disadvantage and the stability of delinquence. In T. P. Thornberry (Ed) *Developmental theories of crime and delinquency: Advances in criminological theory* (vol. 7 , 133-161). New Brunswick, NJ: Transaction.
- Santos Guerra, M.A. (1995). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- Santrock, J.W. (2006). *Psicología del Desarrollo en la infancia*. Madrid. Mc.Graw-Hill.
- Sato, T., Watanabe, Y., & Omi, Y. (2007). Beyond dichotomy—towards creative synthesis. *IPBS: Integrative Psychological & Behavioral Science*, 41(1), 50-59.
- Schiller, K. S. (1999) Effects of feeder patterns on students' transitions to high school. *Sociology of Education*, 72, p. 216-233.
- Seligman, M.E.P. (2004). Can Happiness be Taught?. *Daedalus journal*, Spring 2004.
- Seligman, Martin (1990). *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life*. Free Press.
- Seltzer, V. C. (1989) *The psychosocial worlds of the adolescent*. Nueva York: Wiley.
- Sharan, S. & Sharan, Y. (1992). *Group Investigation: Expanding cooperative learning*. New York: Teacher's College Press.
- Shelton, N. y Richeson, J. (2005). Intergroup contact and pluralistic ignorance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88 (1), 91-107.
- Shweder, R. A., Goodnow, J. J., Hatano, G., Levine, R. A., Markus, H. R. y Miller, P. J. (2006) The cultural psychology of development: one mind, many mentalities. En R. Lerner (Ed.). *Handbook of Child Psychology*, 716-792. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Siegler, R. S. (1996) *Emerging minds: the process of change in children's thinking*. New York: Oxford University Press.
- Siegler, R. S. (2006). Microgenetic analyses of learning. In D. Kuhn, & R. S. Siegler (Vol. Eds.),

- Handbook of Child Psychology (6th ed., 464–510). New York: John Wiley & Sons.
- Sierra, J. (2010). Historia de Internet y Educación. En ConoCity. [Consulta: 07/11/2010] <http://conocity.blogspot.com/search?q=Historia+de+internet> Josi Sierra, 2010
- Snyder, C.R., and Lopez, Shane J. (2001) Handbook of Positive Psychology. Oxford University Press.
- Sparkes, A. (2007). Embodiment, academics, and the audit culture: a story seeking consideration. *Qualitative Research*, 7, 521–550.
- Speicher, B. y Noam, G. G. (1999) Clinical developmental psychology. En R. L. Moshier, D. J. Youngman y J. M. Day (Eds). *Human Development across the Life Span: Educational and Psychological Applications*, 105-129. Westport, CN: Praeger.
- Spencer, M. B. (2006) Phenomenology and ecological systems theory: development of diverse groups. En R. Lerner (Ed.). *Handbook of Child Psychology*, 829-893. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Stein, J.A., Leslie, M.B. y Nyamathi, A. (2002). Relative contributions of parent substance use and childhood maltreatment to chronic homelessness, depression, and substance abuse problems among homeless women: Mediating roles of self-esteem and abuse in adulthood. *Child abuse and neglect*, 26, 1011-1027.
- Sternberg, R. J. (1984) *Mechanisms of cognitive development*. New York: Freeman.
- Stewart, A. J. y Healy, J. L. (1989) Linking individual development and social changes. *American Psychologist*, 44(1), 30-42.
- Tajfel, H. (1969). Cognitive aspects of prejudice. *Journal of Social Issues*, 25, 79-97.
- Tapscott, D. (2009) The impending demise of the university. *Edge: the third culture*. [Consulta: 24/10/2010] http://www.edge.org/3rd_culture/tapscott09/tapscott09_index.html
- Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement [La evaluación de las competencias. Documentar el trayecto de desarrollo]. Montréal: Chenelière Éducation.
- Taylor, C. (1995) *Human agency and language: philosophical papers (V.1)*. New York: Cambridge University Press.
- Tessler, R., Rosenheck, R. y Gamache, G. (2001). Gender differences in self-reported reasons for homelessness. *Journal of Social Distress and the Homeless*, 10 (3), 243-254.
- Thelen, E. y Corbetta, D. (2002) Microdevelopment and dynamic systems: Applications to infant motor development. En N. Granott y J. Parziale (Eds) *Microdevelopment: transitions processes in Development and Learning*. 59-79. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thelen, E. y Smith, L. B. (2006) Dynamic Systems Theories. En R. Lerner (Ed.). *Handbook of Child Psychology*, 258-312. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Toomela, A. (2007a). Culture of science: Strange history of the methodological thinking in psychology. *IPBS: Integrative Psychological & Behavioral Science*, 41(1), 6–20. Sato, Watanabe y Omi, 2007, p. 53
- Trejo, R. (2005) La persona en la Sociedad de la Información. En *La Sociedad de la Información en el siglo XXI: un requisito para el desarrollo (Vol.2)*. Reflexiones y conocimiento compartido. Secretaría de Estado de Telecomunicaciones y para la Sociedad de la

Información, 368-371.

- Tuli, M. y Chaudhary, N. (2010) Elective interdependence: understanding individual agency and interpersonal relationships in Indian families. *Culture and Psychology*, 16, 4, 477-496.
- Unger, J.B.; Kipke, M.D.; Simon, T.R.; Johnson, C.J.; Montgomery, S.B. y Iverson, E. (1998). Stress, coping and social support among homeless youth. *Journal of Adolescent Research*, 13, (2), 134-157.
- Valsiner, J. (2006) Developmental epistemology and implications for methodology. En R. Lerner (Ed.). *Handbook of Child Psychology*, 166-209. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Valsiner, J. (2009). Integrating psychology within the globalizing world: A requiem to the post-modernist experiment with Wissenschaft. *IPBS: Integrative Psychological & Behavioral Science*, 43(1), 1-21.
- Van Geert, P. & van Dijk, M. (2002). Focus on variability: New tools to study intra-individual variability in developmental data. *Infant Behavior & Development*, 25, 340-374.
- Van Geert, P. (2003). Dynamic systems approaches and modelling of developmental processes In J. Valsiner and K. J. Conolly (Eds.), *Handbook of developmental Psychology*. London: Sage. 640-672.
- Vangeest, J.B. y Johnson, T.P. (2002). Substance abuse and homeless: direct or indirect effects? *Annals of epidemiology*, 12, 455-461.
- Vázquez, J.J. y Panadero, S. (en prensa). Pobreza en los estados menos desarrollados: análisis de diferencias atribucionales entre universitarios centroamericanos. *Revista Interamericana de Psicología*
- Vázquez, J.J., Panadero, S., y Rincón, P. (2007). Stressful life events in countries of differing economic development: Nicaragua, Chile, and Spain. *Psychological Reports*, 101: 193-201.
- Verdú, V. (2006) Yo y tú, objetos de lujo: la primera revolución cultural del siglo XXI. Madrid: Siglo XXI.
- Vigotsky, L. S. (1978) *Mind in Society: The development higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbao: Universidad de Deusto y Editorial Mensajero.
- Villegas-Reimers, E. (1996) Self development of Venezuelan adolescents: a test of Kegan's theory and subject object interview with another culture. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 27, 25-36.
- von Foerster, H. y Poerksen, B. (2002). *Understanding Systems*. New Cork: Kluwer Academic.
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wagner, T., Kegan, R., Lahey, L., Lemons, R. Garnier, J. Hensing, D. Howel, A. l y Rasmussen, H. T. (2006) *Change Leadership: A Practical Guide to Transforming Our Schools*. San Francisco: Jossey-Bass
- Walker, S. J. (1995) College students, alcohol, drugs and culture: an application of the theories and practices of Robert Kegan and Paulo Freire. Unpublished doctoral dissertation. Harvard Graduate School of Education.

- Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. y Graham, S. (1989). Understanding the motivational role of affect: Life-span research from attributional perspective. *Cognition and Emotion*, 3 (4), 401-419.
- Werner, H. (1957). The concept of development from a comparative and organismic point of view. En D. B. (Ed) *The concept of development: An issue in the study of human behaviour* 125-148. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Wilder, D.A. (1984). Intergroup contact: The typical member and the exception to the rule. *Journal of Experimental Social Psychology*, 20, 177-194.
- Wright, J.D. y Weber, E. (1987). *Homeless and Health*. New York: McGraw-Hill
- Yaniz, C. (2008) Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, Año II. Número Monográfico II: Formación centrada en competencias (II).. Disponible en: http://www.redu.um.es/Red_U/m1/
- Zabalza, M. A. (2004) *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zacarés, J. J, Ruiz, J. M. y Llinares, L. (2004). Identidad, orientación hacia el trabajo y proyecto vital de los jóvenes participantes en programas de garantía social. In: M. Molpeceres Pastor (ed), *Identidades y formación para el trabajo*. Montevideo: Cinterfor, 197-254
- Zacarés, J. J. (1999). *Proyecto Docente e Investigador*. Universidad de Valencia. Material no publicado.
- Zanna, M.P. y Rempel, J.K. (1988). Attitudes: A new look at an old concept. En D. Bar-Tal y A.W. Kruglanski (Eds.), *The social psychology of knowledge* (315-334). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zelenka, A. (2007). From the information age to the connected age. Giga OM. [Consulta: 07/11/2010]. <http://gigaom.com/2007/10/06/from-the-information-age-to-the-connected-age/>
-